



ISSN 1680-1709 (print)
ISSN 2713-0630 (online)

ВЕСТНИК

ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И.Я. ЯКОВЛЕВА



ВЕСТНИК

ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА



ISSN 1680-1709 (print)

ISSN 2713-0630 (online)

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

**ВЕСТНИК
ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

**№ 2(127)
май – июль 2025 г.**

Учредитель
Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Периодичность выхода –
4 номера в год

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес издателя:
428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Адрес редакции:
428000, г. Чебоксары,
Президентский бульвар, 19А

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1182

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru
www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2025

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Автухович Т. Е., д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);
Болбас В. С., д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Катермина В. В., д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);
Кожанов И. В., д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кусаль К. Ч., д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);
Луутонен Й., PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Сааринен С., PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шаклеин В. М., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

Гурьев А. С., PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Зиновьева Е. И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);
Иванова А. М., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Ломакина О. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Масалимова А. Р., д-р пед. наук, доцент (г. Казань);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаиш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Янурик С., PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ РЕТРОСПЕКЦИИ И ПРОСПЕКЦИИ
В ПОВЕСТИ М. БАТЧАЕВА «ЭЛИЯ»**

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
г. Карачаевск, Россия*

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме реализации текстообразующих категорий ретроспекции и проспекции в повести карачаевского писателя Муссы Батчаева «Элия» (1976). Эти категории применены автором в сюжетном действии и для психологической мотивировки главного героя. Актуальность исследования обусловлена тем, что в карачаевской литературе повесть «Элия» является первым произведением с ретроспективными и проспективными нарушениями времени. Писатель выступает как новатор, создавший художественный текст, в котором чередуются эпизоды, принадлежащие разным временным планам – возврат в прошлое, настоящее актуальное и «забегание» вперед. Ввиду недостаточной изученности проблемы текстового времени в карачаевской литературе представляется необходимым раскрыть вопрос о реализации ретроспекции и проспекции в произведении. Данная проблема рассматривается на примере повести М. Батчаева «Элия», где прослеживаются игра писателя со временем, нарушение линейного хода повествования. В работе использованы следующие методы исследования: методика комплексного анализа, принципы историко-генетического изучения художественного текста, концептуальный анализ, обобщение. В ходе исследования выявлено одно из свойств времени в батчаевской повести – обратимость, проявляющаяся в повествовании в ретроспекции и проспекции. Эти текстовые категории реализованы в «Элии» как формы дисконтинуума, позволяющие сфокусировать читательское внимание не столько на событиях, сколько на причине, которая привела к нему. Выводы, сделанные в статье, могут быть использованы и дополнены при изучении ретроспекции и проспекции в произведениях писателей Карачаево-Черкесии.

Ключевые слова: *ретроспекция, проспекция, категория, прием, повествование, время*

R. Ya. Badakhova, M. Kh. Chotchaeva

**REALIZATION OF TEXTUAL CATEGORIES OF RETROSPECTION
AND PROSPECTION IN M. BATCHAEV'S NOVEL "ELIYA"**

Karachay-Cherkess State University, Karachaevsk, Russia

Abstract. This article is devoted to the problem of the realization of the text-forming categories of retrospection and prospection in the novel "Eliya" (1976) by the Karachay writer Moussa Batchaev.

These categories are used by the author in the plot action and for the psychological motivation of the main character. The relevance of the research is due to the fact that in the Karachay literature before the appearance of the novel “Eliya” there was no work with retrospective and prospective violations of time. Batchaev acted as an innovator who created a work in which episodes belong to different time plans alternate – a return to the past, the present current and “running ahead”. Due to the insufficient study of the problem of textual time in the Karachay literature, it seems necessary to reveal the question of the realization of retrospection and propection in a work of fiction. This problem is considered by the example of M. Batchaev’s novel “Eliya”, which traces the writer’s game with time, a violation of the linear course of the narrative. The following research methods are used in the work: methods of complex analysis, principles of historical and genetic study of literary text, conceptual analysis, generalization. The study revealed one of the properties of time in Batchaev’s novel – reversibility, which is manifested in the narrative in retrospection and propection. These text categories are implemented in “Eliya” as forms of discounting, allowing readers to focus not so much on the event as on the reason that led to the event. The conclusions drawn in the article can be used and supplemented in the study of retrospection and propection in the works of writers of Karachay-Cherkessia.

Keywords: *retrospection, propection, category, method, narrative, time*

Введение. Ретроспекция и проспекция – текстообразующие категории. Ретроспекция – обращение к прошлому («воскрешение прошлого»), проспекция – предвосхищение будущего. По И. Р. Гальперину, они представляют собой категории текста, с помощью которых «осуществляется тот процесс, без которого невозможно осмысление происходящего» [5, с. 105]. Ретроспекция отсылает читателя «... к предшествующей содержательно-фактуальной информации» [5, с. 106]. Проспекция же, напротив, настраивает читателя на то, что будет происходить в дальнейшем. Эти понятия, концептуально закрепленные в исследовании И. Р. Гальперина, берутся за основу в данной работе.

Также теоретическую базу исследования составляют работы, предметом которых является ретроспекция как прием повествования и как вставной эпизод из прошлого героя. Так, в статье Г. А. Горбуновой эта категория рассматривается как способ композиционного построения художественного текста и как прием, сообщающий о прошлой жизни персонажей и усиливающий «... драматичность текущего действия» [6, с. 332]. Выявляя особенности ретроспективного повествования, Г. И. Рогова употребляет термины «тема памяти» и «мотив воспоминаний». При этом она различает собственно ретроспекцию и экскурсы в прошлое [11]. Н. Ф. Копыстьянской вводится понятие «ассоциативной ретроспекции», выстроенной «на особенностях памяти человека» [9, с. 444]. Этот прием, по мысли исследователя, выполняет «... жанрообразующую функцию» [9, с. 450]. Интересной представляется статья М. Г. Меркуловой, посвященная анализу ретроспекции в древнегреческой трагедии. В произведениях Эсхила автор обнаруживает истоки «... формирования концепции “классической” ретроспекции драматургии» [10, с. 4].

Важной для настоящего исследования является работа Ю. Ю. Барышниковой, в которой приемы ретроспекции и проспекции рассматриваются на материале произведений Ги де Мопассана. Автор приходит к выводу, что «данные категории способствуют реализации других категорий текста, таких как интеграция и когезия» [2, с. 61].

Предметом исследования стала повесть М. Батчаева «Элия», в которой наиболее ярко проявилась писательская игра с категорией времени – нарушение хронологии событий, экскурс в прошлое, предугадывание будущего в развитии сюжета. Целью статьи является теоретическое осмысление приемов ретроспекции и проспекции в повести карачаевского писателя, выявление их функциональной роли.

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование ретроспекции и проспекции как проявление дискретности художественного времени в творчестве М. Батчаева показало их значимость для развития карачаевской прозы. Выбранный аспект батчаевских

художественных изысканий изучен недостаточно. Повесть писателя «Элия» в этом ключе рассматривается впервые.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужила повесть М. Батчаева «Элия», в которой прослеживаются приемы ретроспекции и проспекции. В работе применяется методика комплексного анализа. В процессе исследования применены принципы историко-генетического изучения художественного текста, концептуальный анализ, обобщение.

Результаты исследования и их обсуждение. Ретроспекция и проспекция являются формами дисконтинуума. Они нарушают хронологическую последовательность событий. Рассматриваемые категории обнаруживают связь с другими компонентами текста – когезией, членимостью, автосемантией и др. Ретроспекция и проспекция реализуют разные функции, обладают конкретным содержанием.

Мусса Батчаев, заложивший основы психологического анализа в карачаевской литературе, открывший новые пути лиризации эпоса, использовал в своих художественных текстах приемы ретроспекции и проспекции. Обратимся к изучению функционирования этих категорий в батчаевской повести «Элия». Здесь повествование ведется от имени двенадцатилетнего героя. Преобладающей формой ретроспекции в произведении является воспоминание персонажа. Рассказчик поясняет прошлым свое нынешнее восприятие событий и, соответственно, взгляд на ситуацию, о которой поведет повествование.

Повесть «Элия» открывается сообщением героя-рассказчика о том, что происходит в настоящем актуальном: «В нашем доме поют... На нашем дворе, на белом снегу – красный круг... Я сижу в нашем сарае спиной к дому» [3, с. 65]. В экспозиции произведения нет обращения к минувшему, поэтому читатель настраивается на линейное развертывание событий. Однако в этом просматривается перспективный план. То, что герой сидит спиной к дому в душном сарае, в лицо ему светит тусклый луч заката, глаза его сузились, а веки дрожат, настраивает читателя на дальнейшее драматическое развитие событий. Внимание мальчика сосредоточено на связке конских подков: «Самое ненужное сейчас на свете – это восемь новых стальных подков, думаю я» [3, с. 65]. Следующая фраза несколько неожиданна: «И еще думаю об отце, который поет с гостями» [3, с. 65]. Стало быть, есть связь между подковами и отцом мальчика, о чем читателю предстоит узнать. Стоит добавить, что в повести у главного героя, его отца и мачехи нет имен.

Рассказчик говорит об отце, используя глаголы настоящего и прошедшего времени. В настоящем – он поет в доме с гостями. Говоря о своей любви к отцу, о преклонении перед его авторитетом, герой употребляет форму прошедшего времени: «любил отца», «гордился им», «поклонялся отцу». Из дальнейшего повествования узнаем, что его отец с детства любил лошадей, приучал необъезженных скакунов, до войны обучал призывников наездничеству, а всю войну прошел кавалеристом. Мальчик вновь возвращается к сегодняшнему дню: «Я сижу в сарае, смотрю на закат и вижу отца... Вижу окаменевшее лицо его. Вижу в руке его нож... Вижу в ногах его распростертую на соломенной подстилке лошадь» [3, с. 68].

М. Батчаев нередко в небольшом текстовом сегменте чередует категории ретроспекции и проспекции. Но наиболее частотной является «отсылка» в прошлое. Так, сообщив о том, что Элии суждено стать последней лошадей в жизни отца, рассказчик констатирует, что это не начало истории. Он затрудняется указать на «главное начало» истории, о которой решил рассказать. Мальчик вспоминает переселение с одного берега реки на другой, появление на свет Элии, приезд в гости к ним Чубура (брата мачехи). Возможно, начало истории – это женитьба отца на женщине, которую герой называет матерью. Он уверен, что конец истории – сегодня.

Рассматриваемые в работе категории реализуются в повести М. Батчаева как в сюжетном действии, так и в раскрытии внутреннего состояния героя. Прием ретроспекции позволяет «включить» прошлое в настоящее, реализовать, подмеченную А. Б. Есиным «дискретность» художественного времени, которая послужила «... мощным средством динамизации, сначала в развитии сюжета, а затем – психологизма» [7, с. 48]. Элементы проспекции, используемые в повести, интригуют читателя предстоящими событиями. Зачастую ретроспекция в «Элии» позволяет реализовать категорию проспекции.

В повести герой-рассказчик прерывает линейное развитие сюжета, обращается к прошлому. Прием ретроспекции – возвращение нарратива назад во времени относительно основной линии сюжета – необходим автору, преследующему цель раскрыть проблемы современного ему села. Через историю, рассказанную мальчиком, писатель обращается к такому важному вопросу в жизни крестьянина, как невозможность держать в личном подсобном хозяйстве тягловый скот. Деформации развитого социализма, о которых невозможно было говорить напрямую, меняли способ преподнесения правды. М. Батчаев в повести «Мои земляки» (1972) избирает для этого юмористическую форму. Композиционно произведение представляет собой собрание забавных сцен из жизни аула Кумыш в 1960–1970-е гг. Изображение комических героев и смешных пассажей давали возможность автору, пусть и опосредованно, донести до читателя важные для жизни аульчан проблемы.

Как известно, в годы коллективизации был введен жесткий запрет на использование лошади в частном хозяйстве, поскольку она являлась источником наживы. Крестьянину без тяглого скота поднимать свое хозяйство, сдавать государству мясо, молоко, масло было трудно. В «Элии» автор, реализуя в повествовании разные приемы ретроспекции, устами двенадцатилетнего героя, через его историю о лошади Элии, фиксирует в читательской памяти отдельные факты. То, что при первом знакомстве с текстом кажется несущественным, при повторном чтении становится значимым. Тем самым категория ретроспекции «... особенно эффективно воспринимается при повторном и многократном прочтении текста» [5, с. 106].

Под давлением председателя колхоза с лошадьми в ауле расставались неохотно. Были и те, кто открыто отказывался и шел на конфликт с властью. Вскоре была установлена норма корма для мясных и дойных коров, числящихся по последней переписи в каждом подсобном хозяйстве. Аульчанам ничего не оставалось, как «избавиться» от лошадей. У отца героя была привезенная из калмыцких степей породистая белая кобыла. Он надеялся получить разрешение на нее в районе, мотивируя это тем, что лошадь грузна брюхом, благородных кровей и, возможно, произведет на свет ценное потомство. Но получить разрешение отцу не удалось. Тогда он решил перезимовать с лошадьё в горах на дальних фермах, по неделе в каждой. Но и здесь его поджидали трудности: все заведующие фермами жаловались на нехватку сена и силоса. Понимая положение, отец не обременял больше суток одну ферму. Далее ретроспекция уступает место проспекции. Из сообщения рассказчика («Но судьба распорядилась по-своему, неожиданно и жестоко» [3, с. 70]) читатель предугадывает, что произойдет нечто страшное. Автор интригует читателей, заставляя проникнуть глубже в содержательно-концептуальную информацию.

Герой назовет этот зимний день «солнечным кровавым». В глухой лощине волк выследил кобылу. Грузной лошади не удалось уйти от зверя. Столько крови мальчик видел впервые. Его сообщение («Кровь словно выжгла снег – на нем горел алый круг» [3, с. 71]) отсылает нас к началу текста. Читатель предвидит, что символ «красного круга» на белом снегу еще появится в дальнейшем повествовании, это не конец истории. Прием проспекции позволяет выявить связь и обусловленность событий и сцен. Следующая деталь, на которую автор направляет читательское внимание, – это живот растерзанной лошади,

который дышал. Часть мертвого тела была жива. Отец умело распорол ножом дышащий живот и вытащил жеребенка – высокого, тонкого, белого, как мать. Назвали его Элия, что в переводе с карачаевского означает «молния».

Герой-рассказчик в этом текстовом фрагменте «является “объективным”, выстраивая независимую перспективу на происходящие события» [8, с. 72]. Ни у кого из аульчан в подсобном хозяйстве не было кобылы. Элия росла и крепла на коровьем молоке. Мало-помалу ее приучили к вымени коровы. Всех это удивляло. К сожалению, застав эту картину, удивился и председатель колхоза. Не внимая приглашению отца в дом, он произнес: «Чудаки» [3, с. 72]. Через пару минут председатель снова повторил это слово, причем сложно было понять, кого он имел в виду – отца, мальчика, корову или жеребенка. Рассказчик решил, что всех. Далее председатель добавил: «Непрактично» [3, с. 72]. Читателя это должно насторожить. Он начинает предугадывать дальнейшее развертывание событий. Вскоре председатель вполне ясно выразил свою мысль: жеребенку нужно много молока, он доставит много хлопот, пока станет лошастью, а станет лошастью – как с ним быть? Пользоваться живой лошадиной силой в подсобном хозяйстве не разрешено. Отец понимал, что через два года жеребенок превратится в коня, но надеялся, что за это время может что-то измениться. Однако читатель предвидит, что все останется как прежде, поскольку мысленно возвращается к началу повести, к тому, что уже «застряло» в памяти.

И. Р. Гальперин пишет: «Ретроспекция может быть субъективно-читательской и объективно-авторской, т. е. она может явиться результатом индивидуального творческого восприятия континуума повествования или же результатом авторских ссылок на предшествующие части текста» [5, с. 106–107]. В повести «Элия» отчасти наблюдается субъективно-читательская ретроспекция. Читатель зачастую возвращается к ранее прочитанным эпизодам, поскольку какие-то образы, события, факты оказываются необходимыми для актуализации того, что сообщает герой в данном фрагменте текста. Из дальнейшего рассказа мальчика «Элии» узнаем, что в один из осенних вечеров их дом посетил председатель и заявил, что из-за одной Элии аул не вышел на первое место, несмотря на то что все данные и показатели для этого были. Читатель снова возвращается к ранее прочитанной сцене с председателем и понимает, чего он потребует – «избавиться» от лошади. Отец не терял надежду на то, что Элия прославит район, область и даже страну, но председатель был неумолим.

Из экспозиции читателю известны начало истории и судьба Элии. Однако, чем дальше поступательное движение восприятия текста и ближе развязка, тем больше читательский интерес и сопереживание. Рассказчиком сообщается, что отец «сначала» нашел выход. Наречие, с которого начинается предложение, указывает на то, что это ненадолго. Право владения лошастью в ауле было только у пастуха. Отец попросил того взять его в напарники. Пастух обрадовался и предложил отцу до конца сезона пасти аульское стадо, поскольку ему нужно было лечь на операцию. Мачеха мальчика отговаривала отца, ссылаясь на его возраст и здоровье. Она оказалась права. Читатель при упоминании мачехи вновь мысленно возвращается к началу повествования. Здесь она впервые появляется на «сцене» с тем, чтобы сыграть «главную» роль в судьбе Элии. В эпизоде, где описывалась смерть кобылы – матери Элии, отец обронил фразу, что будь лошадь «пусть брюхом», ушла бы от волка. Рассказчик напомнит об этом читателю, размышляя о своей мачехе. Его мать умерла при родах, и отцовское высказывание о лошади навело на мысль, что он – невольный виновник ее смерти. Мачеха окружила заботой и любовью мальчика. Когда он наблюдал, как корова лизала бока Элии, подставив ему вымя, подумал о своей мачехе. Прием ретроспекции, как подмечено Н. Ф. Копыстьянской, «... может выступать цельным блоком, но могут быть и ее дробные вкрапления с внутренней хронологией, но с инверсией в общей структуре» [9, с. 444].

Мачеха еще больше запротестовала, когда отец сказал, что надолго уезжает в горы с Элией. Такое решение было принято после того, как его вызвали на колхозное собрание. После сообщения рассказчика о том, что собрание закончилось поздно и отец вернулся расстроенный, читатель понимает, что счастливой развязки не будет. Этот фрагмент текста отсылает к предыдущей сцене, когда председатель увидел в руках отца бечевку со стальными подковами. Те самые подковы, которые в начале повести герой назвал самыми ненужными.

Ни угрозы руководства села, ни мольба жены не смогли поколебать отца мальчика-рассказчика. Только древний обычай, противостоять которому он не смог, сыграл роковую роль в этой драматичной истории. «Твердость отца и заставила мачеху вспомнить о Чубуре – единственном, с чьим мнением не мог не считаться отец, в каком бы то ни было вопросе. Отцу полагалось уважать Чубура, потому что Чубур был родным братом жены... Так говорил обычай, так велось исстари» [3, с. 81]. Мачеха попросила брата притвориться больным и попросить для излечения молодую конину. Но мальчику нет дела до старого горского обычая. Он не верит, что смогут зарезать и «съесть» Элию, однако читателю уже известен этот страшный конец. Вопрос заключается в приближающемся финале повести.

Мачеха попыталась успокоить мальчика, поэтому сказала, что нужно, прежде всего, любить человека, а после коня или птицу. Но герою непонятно, для чего изгонять боль из поясницы его брата, «если она поселится в груди отца» [3, с. 85]. Для автора «... важна строгая соотнесенность языка рассказчика с его кругозором, с особенностями его мировосприятия и психологического состояния» [1, с. 5]. В повести – конфликт между абсолютными в восприятии героя-рассказчика понятиями о преданности, дружбе, доброте и сложными, полными условностей отношениями в мире взрослых. Мальчик уверен, что отец предал Элию: «Он был как скала, но он раскололся, разбился на куски. Я кажусь себе одним из его кусков» [3, с. 87]. Герой боится, что тоже может кого-нибудь предать. Отец сказал ему, что он, когда вырастет, все поймет и простит. Но мальчик задался вопросом: «Думаю: нужно ли понимать все, если потом прощаешь все?» [3, с. 87]

В конце произведения снова появляется символ – алый круг на белом снегу, венчающий историю Элии и связывающий финал повести с ее началом. Герой-рассказчик вырос и действительно все простил: «Да, отец, ты оказался прав. Я вырос. Все понял. Все простил» [3, с. 88]. Его отца давно уже нет, и он говорит: «Ты, как всегда, был прав... Ни передо мной, ни друг перед другом вы все не виноваты» [3, с. 88]. По верному замечанию Н. И. Бернадской: «Путем обращения к памяти, которая способна анализировать прошлое ... достигается смещение разновременных событий» [4, с. 9]. Герой начинает принимать то, на что в двенадцать лет мальчик смотрел как на предательство – поступки и поведение отца, мачехи, Чубура, председателя, которые пребывали в своем взрослом мире. Впервые после «убийства» Элии, когда герою было плохо, его посетила мысль, что понять его смогла бы только родная мать. Теперь он уверен, что мачеха не виновата, она любила отца и пошла на обман ради его блага.

Выводы. В повести Муссы Батчаева «Элия» основная функция ретроспекции – мотивация внутреннего состояния героя, показ эволюции его души, взглядов, позиции. Рассказчик оценивает события, случившиеся в детстве, спустя некоторое время. Повзрослевший, он иначе смотрит на себя и свое отношение к эпизодам из прошлого. Автор применяет в повести менее распространенный в карачаевской литературе композиционный прием – ретроспекцию в ретроспекции. В начале повествования двенадцатилетний мальчик вспоминает свое недавнее прошлое, а в финале, осмысливая личные детские впечатления, обращается к давно минувшему. В повести «Элия» наблюдается реализация категории ретроспекции как экскурса в прошлое героя и как повествовательного приема. Она

служит также способом связи различных компонентов текста в одно целое, реализуя другую текстовую категорию – когезию. В «Элии» нередко используется проспекция, которая помогает читателю предвосхитить дальнейшее развитие событий. Сигнализируя будущую картину повествования, эта категория интригует читателя, создает своеобразный горизонт ожидания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадахова Р. Я. Автобиографизм художественной прозы Муссы Батчаева // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2022. – № 1(114). – С. 3–9.
2. Барышникова Ю. Ю. Особенности функционирования ретроспекции и проспекции в тексте художественного произведения : в 3-х ч. Ч. 3 // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3(69). – С. 58–61.
3. Батчаев М. Х.-К. Полное собрание сочинений. – М. : Эльбрусид, 2012. – 496 с.
4. Бернадская Н. И. Идеино-художественная функция временных смещений в композиции современного романа : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08. – Киев, 1986. – 18 с.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
6. Горбунова Г. А. Диалогичность и ретроспекция как способы композиционного построения романа Я. Л. Вишневого «Одиночество в сети» // Молодая наука: сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2016. – С. 332–333.
7. Есин А. Б. Время и пространство // Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины : учеб. пособие / под. ред. Л. В. Чернец. – М. : Высшая школа, 1999. – С. 47–62.
8. Жарков М. А. Специфика нарратора в романе Ф. Сологуба «Мелкий бес» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, вып. 5. – С. 69–74.
9. Копыстьянская Н. Ф. Виды и функции ретроспекции в романе XX века // Litteraria humanitas IV Roman Jakobson. – Brno, 1996. – С. 441–450.
10. Меркулова М. Г. Ретроспекция в жанровой структуре трагедий Эсхила. Значение ретроспекции греческой трагедии для западноевропейской «новой драмы» // Вестник ОГУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2025. – Т. 1, вып. 10. – С. 4–9.
11. Рогова Г. И. Ретроспекция как форма композиционных поисков в современной советской прозе : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. – М., 1983. – 220 с.

Статья поступила в редакцию 24.05.2025

REFERENCES

1. Badahova R. Ya. Avtobiografizm hudozhestvennoj prozy Mussy Batchaeva // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2022. – № 1(114). – S. 3–9.
2. Baryshnikova Yu. Yu. Osobennosti funkcionirovaniya retrospekicii i prospekicii v tekste hudozhestvennogo proizvedeniya : v 3-h ch. Ch. 3 // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 3(69). – С. 58–61.
3. Batchaev M. H.-K. Polnoe sobranie sochinenij. – M. : El'brusoid, 2012. – 496 s.
4. Bernadskaya N. I. Idejno-hudozhestvennaya funkciya vremennyh smeshchenij v kompozicii sovremen-nogo romana : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.08. – Kiev, 1986. – 18 s.
5. Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. – M. : KomKniga, 2007. – 144 s.
6. Gorbunova G. A. Dialogichnost' i retrospekciya kak sposoby kompozicionnogo postroeniya romana Ya. L. Vish-nevskogo «Odnochestvo v seti» // Molodaya nauka: sbornik nauchnyh trudov nauchno-prakticheskoy konferencii dlya studentov i molodyh uchenyh. – Simferopol' : IT «ARIAL», 2016. – S. 332–333.
7. Esin A. B. Vremya i prostranstvo // Vvedenie v literaturovedenie. Literaturnoe proizvedenie: osnovnye ponyatiya i terminy : ucheb. posobie / pod. red. L. V. Chernec. – M. : Vysshaya shkola, 1999. – S. 47–62.
8. Zharkov M. A. Specifika narratora v romane F. Sologuba «Melkij bes» // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2024. – T. 17, vyp. 5. – С. 69–74.
9. Kopystyanskaya N. F. Vidy i funkcii retrospekicii v romane XX veka // Litteraria humanitas IV Roman Jakobson. – Brno, 1996. – S. 441–450.
10. Merkulova M. G. Retrospekciya v zhanrovoj strukture tragedij Eskhila. Znachenie retrospekicii grecheskoj tragedii dlya zapadnoevropejskoj «novoj dramy» // Vestnik OGU. Seriya «Gumanitarnye nauki». – 2025. – T. 1, vyp. 10. – S. 4–9.
11. Rogova G. I. Retrospekciya kak forma kompozicionnyh poiskov v sovremennoj sovetskoj proze : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.02. – M., 1983. – 220 s.

The article was contributed on May 24, 2025

Сведения об авторах

Бадахова Рита Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и журналистики Карачаево-Черкесского государственного университета имени У. Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5354-8895>, badahova.rita@yandex.ru

Чотчаева Мариза Хыйсаевна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой литературы и журналистики Карачаево-Черкесского государственного университета имени У. Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6401-2084>, marizachot@mail.ru

Author Information

Badakhova, Rita Yakovlevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Journalism, Karachay-Cherkess State University, Karachaeusk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5354-8895>, badahova.rita@yandex.ru

Chotchaeva, Mariza Khyisaevna – Candidate of Philology, Head of the Department of Literature and Journalism, Karachay-Cherkess State University, Karachaeusk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6401-2084>, marizachot@mail.ru

В. М. Гарипова-Хасаншина

**РЕЛИГИОЗНАЯ ЛЕКСИКА В «САМОУЧИТЕЛЕ ДЛЯ РУССКИХЪ
ПО-ТАТАРСКИ И ДЛЯ ТАТАРЪ ПО-РУССКИ» Г. А. ВАГАПОВА**

Российский исламский институт, г. Казань, Россия

Аннотация. Изучение лексико-грамматического материала в диахроническом аспекте является одной из актуальных областей в современной лингвистике. Самоучители, словари, учебные пособия той или иной эпохи, наряду с литературным, документальным, историческим или публицистическим наследием, представляют собой важный источник для разноплановых исследований в этом направлении. Среди них выделяется самоучитель Г. А. Вагапова, который выступает интересным материалом для разностороннего изучения. Несмотря на то что такого рода издания были нередки для середины XIX – начала XX в., труды педагога нашли своего читателя, они пользовались большой популярностью среди населения.

В настоящей статье делается попытка анализа лексики религиозной сферы, нашедшей отражение в самоучителе Г. А. Вагапова. В рамках исследования рассматриваются передача слов религиозного характера на кириллице и арабской графике, модели фраз и предложений, где функционируют такие единицы, проводится общий сравнительный анализ лексики изучаемой тематической группы в самоучителе разных годов. В результате исследования, с учетом актуальности изучения этой области как в синхронии, так и в диахронии, автором делается вывод о необходимости более комплексного и системного подхода при анализе религиозной лексики на татарском языке в трудах середины XIX – начала XX в.

Ключевые слова: самоучитель, лексика, лексическая единица, религиозная лексика, татарский язык, графо-фонетика, транслитерация, слово

V. M. Garipova-Khasanshina

**RELIGIOUS VOCABULARY IN “SELF-INSTRUCTION BOOK FOR RUSSIANS
IN TATAR AND FOR TATARS IN RUSSIAN” BY G. A. VAGAPOV**

Russian Islamic Institute, Kazan, Russia

Abstract. The study of lexical and grammatical material in the diachronic aspect is one of the relevant areas in modern linguistics. Self-instruction books, dictionaries, textbooks of a particular era, along with literary, documentary, historical or journalistic legacies, are also an important source for diverse research in this direction. Among them there is a self-instruction book by G. A. Vagapov, which is an interesting material for versatile study. Despite the fact that such publications were not uncommon for the middle of the 19th – early 20th century, the works of G. A. Vagapov found their readers and enjoyed great popularity among the population.

This article attempts to analyze the vocabulary of the religious sphere and its functioning in speech, which is reflected in the self-instruction book by G. A. Vagapov. The article examines the peculiarities of the transmission of words of religious nature in Cyrillic and Arabic graphics, models of phrases and sentences where religious lexical units function, and conducts a general comparative analysis of the editions of G. A. Vagapov's self-instruction book of different years. As a result of the study of this issue, and taking into account the relevance of studying this area both in synchrony and in diachrony, the author concludes that a more comprehensive and systematic approach is needed in the analysis of religious vocabulary in the Tatar language in the works of the mid-19th – early 20th century.

Keywords: self-instruction book, vocabulary, lexical unit, religious vocabulary, Tatar language, grapho-phonetics, transliteration, word

Введение. Г. А. Вагапов (1814–1876) – педагог, который преподавал в 1835–1860 гг. татарский и персидский языки, был вольным слушателем Казанского университета, автором букварей и самоучителей по татарскому языку. Совместно с М. Махмудовым он принимал участие в издании книг на татарском языке [8, с. 169–175].

Объектом наших изысканий стал самоучитель Г. А. Вагапова, многократно переиздававшийся с середины XIX до начала XX в. В рамках настоящей статьи нами выбраны издания 1867, 1882, 1907 и 1916 гг. (середина, конец XIX и начало XX в.), в которых, на наш взгляд, более четко прослеживаются изменения в плане графо-фонетики и лексики.

Предметом нашего исследования стала лексика, ограниченная религиозной сферой, представленная в самоучителе Г. А. Вагапова. Цель исследования – анализ графо-фонетических, лексико-семантических особенностей религиозной лексики. В современном татарском языкознании в изучение наследия Г. А. Вагапова внесла существенный вклад лингвист А. Ш. Юсупова ([12], [13], [14], [15]). По рассматриваемому направлению выделяются работы В. Х. Хакова [11], И. Б. Башировой [9], С. М. Михайловой [8] и др., в которых в разной степени отражается анализируемая тема.

Актуальность исследуемой проблемы. Самоучитель Г. А. Вагапова, претерпевший многократные переиздания, был ориентирован как на татароязычную, так и на русскоязычную аудитории. В нем можно обнаружить не только актуальную лексику конца XIX – начала XX в., относящуюся к разным сферам человеческой жизнедеятельности, но и материал, касающийся транслитерации татарских слов в кириллице и, наоборот, передачи русских слов на арабской графике. Автор, не ограничиваясь фиксацией отдельных лексем, показывает на моделях отдельных предложений функционирование этих лексических единиц в речи. Изучение такого рода графо-фонетического, лексико-грамматического, синтаксического материалов является очень важным направлением при исследовании функционального развития татарского литературного языка. Кроме этого, подобные труды играют существенную роль и в учебном процессе. Эти знания помогают при анализе, переводе и интерпретации текстов религиозного содержания конца XIX – начала XX в.

Необходимо подчеркнуть, что самоучитель Г. А. Вагапова – это результат многолетней педагогической деятельности, в процессе которой автор выработал свою методику обучения и составления пособий. Этот факт также подчеркивает важность его работ как в плане развития языка, так и в ракурсе изучения истории методики преподавания татарского языка, издания учебников, самоучителей и словарей.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили издания 1867, 1882, 1907, 1916 гг. самоучителя Г. А. Вагапова. Методология проведения работы определяется целью исследования. Автором применены описательный, структурный, исторический методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Как уже отмечалось выше, «Самоучитель для русских по-татарски и для татар по-русски» Г. А. Вагапова – одно из многочисленных пособий по изучению татарского языка, увидевшее свет во второй половине XIX – начале XX в. По мнению А. Ш. Юсуповой, «филологические труды Г. Вагапова были написаны под влиянием известной Казанской школы тюркологов» [14]. «Г. Вагапов одним из первых начал преподавать общенародный, разговорный язык. <...> Обязательным и необходимым условием взаимопонимания двух народов он считал уважение языка каждого из народов» [8, с. 170]. «Самоучитель для русских по-татарски и для татар по-русски» являлся вполне закономерным результатом деятельности Г. А. Вагапова в этом направлении.

Самоучитель составлен по классическому принципу пособий того времени. Вначале автор знакомит с русским и татарским алфавитами, после чего приводит тематически сгруппированные слова. В учебном пособии лексический материал разделен на темы, которые

охватывают практически все сферы жизни человека. Но в вариантах 1867, 1882 гг. у этих лексических групп отсутствуют объединяющие их названия. В изданиях 1907, 1916 гг. они обозначаются как «нѣжные плоды, ягоды, огородные овощи, ѣда, питье, одежда, обувь, строение, помещение, скарбъ, отдыхъ, наряды, прогулка, мѣстность, путь, счетъ, мѣра и вѣсъ, деньги, торговля, извѣщения, судъ, видъ, тѣлесные недостатки, семейство, родство, свадьба, свойство, религія, обряды, болѣзни» ([5, с. 35], [6, с. 65]).

Принцип оформления этих тематических групп довольно прост: вначале приводятся слова с транслитерациями, затем – примеры предложений с ними. Для транслитерации использованы кириллица (для русскоговорящих) и арабица (для татароговорящих): Вы ступайте по этой улицѣ, вотъ такъ прямо (پرمامو – تاك – ژوط – اوليتسى – ايتوى – پو – استوپايى – سز شوشى اورام برلان) (شوشى اوڭغايچه توريدان بارنكز) [6, с. 19].

Объем религиозной лексики, приведенной в самоучителе, небольшой, но, с учетом высокого уровня религиозного самосознания народа (как у мусульман, так и у православных) изучаемого периода, она представляет собой один из важнейших терминологических пластов. Словарный состав пособия, претерпевая от издания к изданию некоторые изменения в графо-фонетическом и лексическом аспектах, не теряет свою актуальность до начала XX в.

В самоучителе 1867 г. слова, относящиеся к религиозной сфере, разделены на две группы. В первой Г. А. Вагаповым размещены основные понятия, слова-маркеры по исламской тематике: Аллагъ (اله), динъ (دين), гиадять (عبادة), уммять (امة), шаріать (شريعت) [3, с. 41] и т. д., а во второй – дополнительная (но не менее значимая) лексика: вагзъ (وعظ), садака (صدقه), курбанъ (قربان), руза (روزا) [3, с. 42] и т. д. В этом издании слово «мусульманин», несмотря на свою активность, в группе религиозных понятий отдельно не зафиксировано. Необходимо также указать, что в варианте 1867 г. лексика дана по схеме «татарский – русский», а в самоучителях 1882, 1907 и 1916 гг. – «русский – татарский», т. е. в формате двуязычного словаря, где языком перевода в одном случае выступает татарский, а в другом – русский.

В разделе «Религія» автор стремился поместить, на его взгляд, наиболее активную и актуальную лексику, которая давала бы базовое представление об основных понятиях этой сферы. Сначала данная группа слов была объединена вокруг тематического поля «ислам». Постепенно этот раздел, расширив свои границы, начинает охватывать материал, касающийся многих отдельных вероисповеданий. Таким образом, в изданиях более позднего времени, в том числе и в вариантах 1882, 1907, 1916 гг., появляются новые лексемы, относящиеся не только к исламу, но и к другим религиозным мировоззрениям: «Іудей (ابودى)» – «ягуди, джугуть (جهود – يهودى)» [5, с. 52], «христианъ (خریستیانی)» – «нэсрани (نصرانى)» [4, с. 50], «огнепоклонникъ (اوغنییاقلوننیق)» – «мяджуси (مجوسى)» [6, с. 52], «идолопоклонникъ (ایدالوپاقلوننیق)» – «уасани (وثنى)» [4, с. 50], «еретикъ (یرعتیک)» – «рафази (رافضى)» [6, с. 52], «православный (پراژوصولونى)» – «мяшругъ (مشروع)» [5, с. 52] и др.

Рассмотрим несколько примеров. В самоучителе 1867 г. слово «рафази (رفضیه)» переводится как «расколъ (راسقول)» [3, с. 41]. В вариантах 1882, 1907, 1916 гг. в качестве эквивалента перевода приведена лексема «шигя (شیعه)» со значением – «шиит, шиитский, одно из направлений ислама» [7, с. 703], а «рафази (رافضى)», в свою очередь, использована для передачи на татарском понятия «еретикъ (یرعتیک)» ([4, с. 50], [5, с. 52], [6, с. 52]). Слово «рафази» в энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона имеет следующее определение: «мусульманская секта, которая у турок признается еретической» [2, с. 375], созвучное со значением лексемы «еретик» («в христианской религии: тот, кто неуважительно относится к религии; неверующий, безбожник. <...> кто отступает от господствующих или общепринятых правил, взглядов, положений» [1, с. 296]). При перераспределении переводов автор, скорее всего, придерживался именно этой версии.

Прилагательное «православный (پراؤوسلاونی)» имеет вариант – «мяшругъ (مشروع)» [5, с. 52] (одно из значений – «законный, легальный, дозволенный шариатом» [7, с. 341]). Слово «Бог (بوع)» в ранних изданиях на татарский язык переведено как «Аллагъ (اله)» [3, с. 41], в дальнейшем для этого используется теоним «Тянгри (تنگرى)» [4, с. 50], [6, с. 52], что свидетельствует о параллельном употреблении этих понятий в данную эпоху. Но в синтаксическом материале, приведенном в качестве иллюстрации, активно функционируют теонимы «Алла Тагалья, Рабби, Худай» ([4], [5], [6]). Слово «пророк» в издании 1867 г. переведено как «пигамбяръ (پيغمبر)» – «пророкъ (پراروق)» [3, с. 41], в более поздних вариантах для этого использован эквивалент «унъчи (اونچی)» ([4, с. 50], [5, с. 52], [6, с. 52]).

Следующие примеры также демонстрирует поиски наиболее оптимального варианта для передачи религиозной лексики на татарском языке: «благочестіе (بلاغچيسئيه)» – «дїянатликъ (ديانتلك)» [3, с. 42], «таквалыкъ (تقوىلك)» [4, с. 50], «такволикъ (تقوىلك)» [6, с. 53]; «гунахъ (گناه)» – «грѣхъ (غريخ)» [3, с. 42], «языкъ (يازق)» ([4, с. 51], [6, с. 53]); «прошение (پراسچинيه)» – «гафу-иту (غفو اتو)» [3, с. 42], «кичу (كچوق)» ([4, с. 51], [5, с. 53]); «джаза биру (جزا بيرو)» – «наказаніе (نقازانيه)» [3, с. 43], «возмездіе (ؤوزميزديه)» – «джаза (جزا)» ([4, с. 50], [5, с. 53], [6, с. 53]) и т. д. Как видно из примеров, работа шла как в направлении семантики, так и области графо-фонетики.

Для более точного раскрытия смысла исходного слова автор приводит иногда несколько лексем из языка перевода. Например, если в самоучителе 1867 г. лексема «динъ (دين)» соотносится со словом «вѣра (فيرا)» [3, с. 41], то в изданиях 1882, 1916 гг. добавляется понятие «инану (اينانو)» ([4, с. 50], [6, с. 52]).

В некоторых переводах ярко проявляются и особенности мышления, менталитет народа. Например, в сознании татар рассматриваемой эпохи слово «миллят» (нация, национальность) отождествляется с понятием «религия», это находит отражение и в самоучителе Г. А. Вагапова: «миллять (هانت)» – «религія (رھليکيه)» [3, с. 41], «религія (رھليکيه)» – «миллять (ملة)» ([4, с. 50], [5, с. 52], [6, с. 52]).

Для части религиозных понятий и активной в этой области лексики Г. А. Вагапову удалось подобрать соответствующий эквивалент. Но в связи с тем, что в каждой религии существует своя терминология, не имеющая с точки зрения содержания аналогов в других вероисповеданиях, то и подобрать точные переводы, раскрывающие суть того или иного понятия, бывает крайне затруднительно, а порой и невозможно. Об этом свидетельствуют такие примеры, как «намазъ (نماز)» – «литургія (ليطورکيه)» [3, с. 41], «священникъ (اصؤباشچيننيک)» – «имам (امام)» [6, с. 53], «тлякъ (تلاک)» – «молитва (ماليتؤا)» [3, с. 41], «молитва (ماليتؤا)» – «тылякъ (تيلاک)» ([4, с. 51], [6, с. 53]). При переводе «священникъ – имам» автор провел параллель между денотатами этих лексем, в основе которых лежит схожесть функций представителей двух религий: «Священникъ говорилъ проповѣдь такъ хорошо, что прихожане плакали. *Имамъ* шу-хядлю яхши итубъ вагазь айтди, ки мяхялля халки джиллади» [6, с. 53].

Необходимо указать, что на подбор эквивалентов на языке перевода влияют также исторические, общественные, духовно-культурные факторы. Например, понятие «шариать (شريعت)» («письменный свод мусульманских законов, законоположение шариата» [7, с. 712]) во всех исследуемых изданиях самоучителя представлено как перевод слова «законъ (زاقون)» ([3, с. 41], [4, с. 50], [5, с. 52], [6, с. 52]). И это объяснимо, т. к. для татар-мусульман «жить по закону» означало «жить по нормам и правилам шариата» и, наоборот, десигнат лексемы «закон» был тесно связан именно со словом «шариат».

Термин «мязгыбъ (مذهب)», имеющий значение «путь, учение, доктрина» [7, с. 303], во всех рассмотренных изданиях указан в качестве перевода лексемы «секта (صیقتا)» ([3, с. 41], [6, с. 52]). Но в современном языке слово «секта» приобрело отрицательную эмоционально-оценочную окраску, а понятие «мазхаб» переводится как «богословско-правовая школа», что более точно раскрывает ядерную сему данного термина.

Кроме этого, религиозная лексика самоучителя постепенно пополняется такими единицами, как «сатана (صاتانا)» – «шайтанъ (شیطان)» ([4, с. 50], [6, с. 52]), «чертъ (چيورط)» – «пъри (پرى)» [4, с. 50], «дьяволь (ديياؤول)» – «иблсь (ابلس)» ([4, с. 50], [6, с. 52]) и т. д. Необходимо заметить, что в этой группе слов оказываются и лексические единицы, обозначающие мифологические существа: «лѣшій (لیشى)» – «шуряли (شورالى)», «домовой (دوموؤوى)» – «албасти (آلباستى)», «кикимора (كيكيمورا)» – «бичура (بيچورا)» [5, с. 52] и др., что, в свою очередь, свидетельствует о размытости границ в самоучителе между лексикой религиозного и мифологического характера.

В разделе «Религія» самоучителя лексемы все время находятся в движении: появляются новые единицы, а некоторые выпадают из этой группы. Например, слово «загидъ» отдельно зафиксировано только в ранних изданиях: «загидъ (زاهد)» – «монахъ (منخ)» [3, с. 41]. Это может объясняться тем, что данное понятие не является активным и не входит в ядро лексико-семантического поля религиозных слов.

В самоучителе Г. А. Вагапова анализируемая нами лексика претерпевает изменения не только в плане объема, но и в аспектах, касающихся графо-фонетики и транслитерации: «Баш-мялякъ (باش ملك)» – «Архангель (آرخانگيل)» ([3, с. 41], [4, с. 50]), «Башь-мялякъ» [6, с. 52]; «фариштя (فرشته)» – «ангель (آنکيل)» ([3, с. 41], [4, с. 50]), «фириштя» [6, с. 52]; «вагзъ (وغظ)» – «проповѣдь (پراپوؤيد)» [3, с. 42], «вагызъ (وغظ)» [4, с. 51], «вагазъ (وغظ)» [6, с. 53]; «тясьбихъ (تسييح)» – «четки (چيوتقى)» [3, с. 42], «тясьбихъ (تسييح)» – «четки (چيوتقى)» ([4, с. 50], [6, с. 53]); «тамугъ (تاموغ)» – «адъ (اد)» ([3, с. 42], [4, с. 51]), «тямугъ» [6, с. 53]; «постъ (پوصط)» – «руза (روزا)» [3, с. 42], «ураза (روزا)» – «руза (روزا)» [6, с. 53]; «мука (موقه)» – «азабъ (عذاب)» [3, с. 43], «газабъ (عذاب)» [4, с. 50], «уасани (وئى)» [4, с. 50], «вассани» [6, с. 52].

Такая вариативность связана с поиском наиболее оптимальных вариантов при транслитерации специфических букв татарского и русского языков на кириллице и арабской графике, с появлением новых графем в самой татарской письменности, основанной на арабской графике, с разницей в фонотактике этих языков. Например, губно-губной согласный [w] татарского языка на русском передается в самоучителе в формах «уа», «в»: уасани [4, с. 50], вассани [6, с. 52]; носовой звук [ŋ] имеет варианты «нкъ», «нѣкъ» и «нѣкъ»: кунгылъ (كونگل) [6, с. 54], утырынгыз (اوترنکز) [4, с. 49], Тянгри (تنگرى) [4, с. 50], [5, с. 52], [6, с. 52]; часто наблюдается протеза: слава – (اصلаؤا) [4, с. 9], съ-Богомъ – (اصبوغوم) [3, с. 20], все то – (اؤصيو) [3, с. 41], Всевышній – (اؤصيؤيشنى) [3, с. 42] и т. д.

Как уже было отмечено, автор не ограничивается простой фиксацией слов, он приводит примеры использования этих лексем в речи. Следует подчеркнуть, что часть слов религиозного характера находится в составе предложений: «Потомъ раздаеть милостыни, строить **храмы**. – Андинъ сунъ садака уляшядурь, **бйитгу-Аллягляръ** салдырадурь» [6, с. 54]; «Дыны юкларъ **баксага** табнучиларъ. – У-которыхъ нѣтъ вѣры суть **идолопоклонники**» [3, с. 41–42].

Предложения, объединенные между собой, часто образуют диалогическую или монологическую речь: «Барча нярсяни яраткучи. – Все то, что есть сотворено / Гямь барча трикка ризикъ биручи. – И всей живности дающій пищу / Аллагъ тагальдръ – Есть всевышній Богъ» [3, с. 42–43].

В самоучителе Г. А. Вагапова немало татарских предложений, построенных по модели русского языка, т. е. синтаксических калек: «Мы продаемъ противъ другихъ съ уступкою. – Бутянляръ караганда бызь сатабызь бэръ-азъ ташлабъ» (Бызь бутянляръ караганда бэръ-азъ ташлабъ сатабызь) [6, с. 35]. «Какъ вы продаете: поштучно или мѣрою. – Ничыкъ сызь сатасыз: кисяклябму яки ульчябму» (Сызь ничыкъ сатасыз: кисяклябму яки ульчябму) [6, с. 36]. В примерах на религиозную тему таких конструкций меньше: «Слава Богу, насилу возвратились домой. – Алхамду-лилляги, кучка кайтубъ джитдукъ уйгя» (уйгя кучка кайтубъ джитдукъ) [4, с. 26].

При рассмотрении речевого материала можно заметить, что автор стремится, по возможности, упростить структуру предложений и фраз, что облегчает понимание и запоминание этих синтаксических моделей: «Инь-кыракы диянатлыкь – самое нужное благочестие» [3, с. 43]; «Гярь бэръ диндя узь шаригаты. – Въ-каждой вѣрѣ свои законы» [3, с. 42]; «Гярь бэръ динь мязгябгя булнядурь. – Каждая вѣра дѣлится на секты» [3, с. 42].

На процесс перевода влияют и различия в религиозном мировоззрении. Отсутствие эквивалентов религиозной лексики иногда приводит к неправильной трактовке в семантическом аспекте: «**Куръан укытырмузму. – Поминки** будемъ дѣлать? [3, с. 47]. Дай Богъ имъ обоимъ **царство небесное!** – Аллагъ-тагала гярь икусинь урнинь **уджмахда айлясунь!** [4, с. 47]. Когда будутъ **крестины?** Какое дадите имя. – **Ать кайчань кушарсызь?** – Исми ни атли булурь [6, с. 55]. **Попъ** пришелъ, уже началъ читать отходную. – **Мулла** кильди, инду тьялькинъ айтя башлади» [6, с. 55]. Можно предположить, что автор, опираясь на понятные и близкие для мусульман и христиан понятия, пытается донести общее содержание, пропозицию, примерный перевод того или иного высказывания. В связи с этим в некоторых случаях на первый план выходят периферическое значение и реализующиеся только в контексте потенциальные и коннотативные семы.

Выводы. Известно, что религиозная лексика отражает духовно-нравственные воззрения народа, его восприятие окружающего мира и самого себя. Г. А. Вагапов, понимая актуальность и важность этой сферы, включает базовый понятийный аппарат религиозного характера в самоучитель. От издания к изданию самоучитель претерпевает некоторые изменения в плане перевода, графического оформления, транслитерации, что обусловлено как графо-фонетической спецификой самих языков, так и поисками автором оптимальных и наиболее точных вариантов перевода. Необходимо подчеркнуть, что в работе педагога одной из основных проблем явилось отсутствие эквивалентов некоторых религиозных понятий и терминов на языке перевода. Это побудило автора искать наиболее близкие по денотату и сигнификату варианты, которые не всегда оказывались подходящими и, как результат, приводили к искажению в передаче значений слов. Тем не менее, отмечаем ценность и важность работ Г. А. Вагапова в этом направлении, что, безусловно, рассматривается как вклад в укрепление межнациональных и межконфессиональных отношений. На фоне возросшего в последнее время интереса к религиозной лексике для более объективных выводов по проблеме, безусловно, требуются дальнейшие, более детальные и системные исследования в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Брокгаузъ Ф. А., Ефронъ И. А. Энциклопедическій словарь : в 86 т. Т. 51. – С-Петербург : Издат. дѣло, бывшее Брокгаузъ-Ефронъ, 1899. – 480 с.
3. Вагапов Г. А. Самоучитель для русскихъ по-татарски и для татаръ по-русски. – Казань : Университетская типографія, 1867. – 96 с.
4. Вагапов Г. А. Самоучитель для русскихъ по-татарски и для татаръ по-русски. – Казань : Типографія Г. М. Вечеслава, 1882. – 61 с.
5. Вагапов Г. А. Самоучитель для русскихъ по-татарски и для татаръ по-русски. – Казань : Типографія Императорскаго Университета, 1907. – 64 с.
6. Вагапов Г. А. Самоучитель для русскихъ по-татарски и для татаръ по-русски. – Казань : Центральная Типографія, 1916. – 65 с.
7. Махмутов М. М., Сайфуллин Г. Ш., Хамзин К. З. Арабско-татарско-русский словарь заимствований. – Казань : Татарское книжное издательство, 1965. – 793 с.
8. Михайлова С. М. Формирование и развитие просветительства среди татар Поволжья (1800–1861). – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1972. – С. 169–175.
9. Татар әдәби теле тарихы (XIII гасыр – XX йөз башы) / И. Б. Бәширова, Ф. Ш. Нуриева, Э. Х. Кадыйрова ; фәнни ред. Ф. М. Хисамова. – Казан : ТӘҺСИ, 2015. – 1 т. : Фонетика. Графика : язма традицияләр, норма һәм вариантлылык. – 696 б.

10. Татарско-русский словарь [Татарча-русча сүзлек] : в 2 т. Т. 2 [Электронный ресурс]. – URL : <https://suzlek.antat.ru/index.php> (дата обращения: 20.11.2024).
11. Хаков В. Х. Татар әдәби теле тарихы (Әдәби телнең үсешен диахроник һәм синхроник аспектта тикшерү). – Казан : Казан университеты нәшрияты, 1993. – 324 б.
12. Юсупова А. Ш. Историко-лингвистическая характеристика и анализ самоучителей и разговорников татарского языка конца XVIII – начала XX вв. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02. – Казань, 1994. – 18 с.
13. Юсупова А. Ш. Лексикографическое и методическое наследие татарского языка (XIX век). – Казань : Ихлас, 2010. – 104 с.
14. Юсупова А. Ш. Самоучители татарского языка XIX века: лексика. – Казань : Школа, 2002. – 139 с.

Статья поступила в редакцию 03.12.2024

REFERENCES

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S. A. Kuznecov. – SPb. : Norint, 2000. – 1536 s.
2. Brokgauz" F. A., Efron" I. A. Enciklopedicheskiy slovar' : v 86 t. T. 51. – S-Peterburg" : Izdat. d'fio, byvshee Brokgauz"-Efron", 1899. – 480 s.
3. Vagapov G. A. Samouchitel' dlya russkih" po-tatarcki i dlya tatar" po-russki. – Kazan' : Universitetskaya tipografiya, 1867. – 96 s.
4. Vagapov G. A. Samouchitel' dlya russkih" po-tatarcki i dlya tatar" po-russki. – Kazan' : Tipografiya G. M. Vecheslava, 1882. – 61 s.
5. Vagapov G. A. Samouchitel' dlya russkih" po-tatarcki i dlya tatar" po-russki. – Kazan' : Tipo-litografiya Imperatorskago Universiteta, 1907. – 64 s.
6. Vagapov G. A. Samouchitel' dlya russkih" po-tatarcki i dlya tatar" po-russki. – Kazan' : Central'naya Tipografiya, 1916. – 65 s.
7. Mahmutov M. M., Sajfullin G. Sh., Hamzin K. Z. Arabsko-tatarsko-russkiy slovar' zaimstvovaniy. – Kazan' : Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1965. – 793 s.
8. Mihajlova S. M. Formirovanie i razvitie prosvetitel'stva sredi tatar Povolzh'ya (1800–1861). – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1972. – S. 169–175.
9. Tatar әдәби теле тарихы (XIII gasyr – XX jөz bashy) / I. B. Bәshirova, F. Sh. Nurieva, E. H. Kadyjrova ; fәnni red. F. M. Hisamova. – Kazan : TӘhSI, 2015. – I t. : Fonetika. Grafika : yazma tradiciyalär, norma һәм variantlyk. – 696 b.
10. Tatarsko-russkiy slovar' [Tatarcha-ruscha syzlek] : v 2 t. T. 2 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://suzlek.antat.ru/index.php> (data obrashcheniya: 20.11.2024).
11. Hakov V. H. Tatar әдәби теле тарихы (Әдәби телнең үсешен диахроник һәм синхроник аспектта тикшерү). – Казан : Казан университеты нәшрияты, 1993. – 324 б.
12. Yusupova A. Sh. Istoriko-lingvisticheskaya harakteristika i analiz samouchitelej i razgovornikov tatarskogo yazyka konca XVIII – nachala XX vv. : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. – Kazan', 1994. – 18 s.
13. Yusupova A. Sh. Leksikograficheskoe i metodicheskoe nasledie tatarskogo yazyka (XIX vek). – Kazan' : Ihlas, 2010. – 104 s.
14. Yusupova A. Sh. Samouchiteli tatarskogo yazyka XIX veka: leksika. – Kazan' : Shkola, 2002. – 139 s.

The article was contributed on December 3, 2024

Сведения об авторе

Гарипова-Хасаншина Венера Макмуновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры татарского языка и национальной культуры Российского исламского института, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-7012-7257>, gmvenera@mail.ru

Author Information

Garipova-Khasanshina, Venera Makmunovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Tatar Language and National Culture, Russian Islamic Institute, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-7012-7257>, gmvenera@mail.ru

УДК 811.112.2'373.612.2:070

DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.003

Е. А. Зими́на

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИМПЛИЦИТНОЙ ОЦЕНКИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

*Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье на примере политического медиадискурса рассматриваются и анализируются метафорические модели и метафоры как лексические способы реализации имплицитной оценки в печатных СМИ с целью раскрытия их прагматического потенциала. В качестве материала исследования выступают медиатексты онлайн-версии газеты “Süddeutsche Zeitung”, опубликованные с ноября 2024 г. по февраль 2025 г., т. к. данный временной период характеризуется распадом правящей в ФРГ «светофорной» коалиции и началом досрочных выборов в бундестаг. Общий объем исследуемых единиц составляет 86 онлайн-статей, основными действующими лицами которых являются канцлер Германии Олаф Шольц, кандидат в канцлеры Фридрих Мерц, бывший федеральный министр финансов Кристиан Линднер. Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающей частотностью использования политических метафор в немецких СМИ и, как следствие, необходимостью детального лингвистического анализа метафорических моделей в немецком политическом медиадискурсе. Для анализа исследовательского корпуса применяются такие методы, как сплошная выборка, контекстуальный и семантический анализы, а также стилистический анализ, с помощью которого определена роль стилистических средств при достижении прагматического эффекта. В результате установлено, что метафоры являются мощным инструментом для реализации имплицитной оценки в немецкоязычных газетных статьях, особенно в политическом дискурсе. Они позволяют журналистам передавать идеи ярко и эмоционально, не прибегая к эксплицитным суждениям.

Ключевые слова: *политический дискурс, категория оценки, метафорическая модель, метафора, имплицитность*

Е. А. Zimina

LEXICAL METHODS OF IMPLEMENTING IMPLICIT EVALUATION IN GERMAN-LANGUAGE PRINTED MEDIA

*Moscow State Institute of International Relations (University) of the MFA of Russia,
Moscow, Russia*

Abstract. In this article, metaphorical models and metaphors as lexical ways of implementing implicit assessment in print media are considered and analyzed using political media discourse as an example in order to reveal their pragmatic potential. The research material includes media texts of the online version of the *Süddeutsche Zeitung* newspaper published from November 2024 to February 2025, since this time period is characterized by the collapse of the ruling traffic-light coalition in Germany and the beginning of early elections to the Bundestag. The total volume of the studied units is 86 online articles, the main characters of which are German Chancellor Olaf Scholz, and Chancellor candidates - Friedrich Merz, and former Federal Finance Minister Christian Lindner. The relevance of this study is due to the increasing frequency of use of political metaphors in German media and, as a consequence, the need for a detailed linguistic analysis of metaphorical models in German political media discourse. The analysis of the research corpus uses the following research methods: the continuous sampling method, contextual and semantic analysis, as well as stylistic analysis, which determined the role of stylistic means in achieving a pragmatic effect. As a result, it was found that metaphors are a powerful tool for implementing implicit evaluation in German-language newspaper articles, especially in political discourse. They allow journalists to convey complex ideas and emotions in a vivid and often emotional way, without resorting to explicit judgments.

Keywords: *political discourse, category of evaluation, metaphorical model, metaphor, implicitness*

Введение. В современном мире оценка и / или мнение о политических событиях и деятелях находят выражение в печатных СМИ. Для контроля над восприятием возникающих в обществе проблем и вопросов журналисты и редакторы зачастую прибегают к так называемой имплицитной оценке, являющейся особенно актуальной ввиду своей способности оказывать влияние на интерпретацию читателями политического контекста. Имплицитность предусматривает, что определенное значение выражается опосредованно или косвенно, напрямую соотносится с текстом / высказыванием и трактуется как сопутствующее речемыслительному процессу явление [9]. Для воплощения политических целей и задач существует определенный набор методов, именуемых инструментами политики [7]. Так, восприятие и осмысление действительности происходят за счет выбора конкретных языковых средств, непосредственно связанных с оценкой данной действительности [2].

Имплицитная оценка может быть выражена с помощью определенных лексических единиц и структур. В последние десятилетия в немецком политическом дискурсе отмечается высокая частотность употребления метафор. Отдельные метафоры или развернутые метафорические модели содержатся практически во всех жанрах СМИ. Анализ лексических способов реализации имплицитной оценки в политическом дискурсе особенно важен, поскольку он дает представление о том, как СМИ формируют общественно-политические мнения и взаимоотношения. Это также позволяет определить соотношение сил и идеологии в стране.

Теоретико-методологической базой исследования являются работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные изучению роли и значения метафоры в политическом дискурсе (А. Н. Баранов [1], Дж. Лакофф и М. Джонсон [5], А. Музолф [12], Ф. Риготти [13], А. П. Чудинов [11], Р. Штернберг [14] и др.), интерпретации семантических особенностей лексических единиц в политическом дискурсе (Р. Водак [15], Е. М. Вольф [3], Т. Г. Попова и С. В. Лоскутова [8], Н. А. Резникова [10] и др.). Исследователи со всего мира продолжают использовать различные подходы и методы в рамках изучения метафор в политической коммуникации, их репрезентации в СМИ.

Цель данной статьи – проанализировать лексические способы реализации имплицитной оценки в печатных СМИ немецкого политического дискурса. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: 1) показать специфику метафорических моделей, проанализировав их на примере политического медиадискурса; 2) на основе лингвистического анализа раскрыть оценочный потенциал используемых лексических единиц (метафор) в газетных онлайн-статьях.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающей частотностью использования политических метафор в немецких СМИ и, как следствие, необходимостью детального лингвистического анализа метафорических моделей в немецком партийно-политическом дискурсе.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили медиатексты онлайн-версии газеты “Süddeutsche Zeitung”, опубликованные с ноября 2024 г. (распад правящей в ФРГ «светофорной» коалиции) по февраль 2025 г. (начало досрочных выборов в бундестаг). Выбор газеты “Süddeutsche Zeitung”, электронная версия которой существует с 1995 г., для настоящего исследования определяется авторитетностью и репутацией издания, а также доступностью статей в онлайн-формате. Исследовательский корпус состоит из 86 статей. Основными действующими лицами отобранных текстов являются канцлер Германии Олаф Шольц, кандидат в канцлеры Фридрих Мерц, бывший федеральный министр финансов Кристиан Линднер. В ходе исследования применялись

следующие методы: сплошная выборка статей из онлайн-версии газеты “Süddeutsche Zeitung”, контекстуальный и семантический анализы, позволившие выявить значения исследуемых лексических единиц и особенности авторского употребления, а также стилистический анализ, с помощью которого определена роль стилистических средств в достижении прагматического эффекта.

Результаты исследования и их обсуждение. Одной из актуальных тем осени 2024 г. в ФРГ стал правительственный кризис, который спровоцировал распад правящего альянса из Социал-демократической партии Германии (СДПГ), Союза 90 / Зеленых и Свободно-демократической партии (СвДП). Во времена политического кризиса в газетном дискурсе можно встретить множество метафор, которые являются одним из способов познания и объяснения мира, эффективным средством прагматического воздействия на сознание массовой аудитории.

Политическая метафора является важным средством манипуляции сознанием. Так, глава Христианско-социального союза (ХСС) в бундестаге Александр Добриндт на протяжении нескольких лет считается мастером метафор в политическом дискурсе. В ноябре 2024 г. действующий федеральный канцлер Олаф Шольц характеризуется им как “*Koma-Kanzler*” / «канцлер в коме» и “*Klebe-Olaf*” / «приклеенный Олаф»¹. Автор считает, что правительство недееспособно без большинства в парламенте, а федеральный канцлер продолжает цепляться за свое кресло и не ставит перед парламентом вопрос о доверии к себе. А. Добриндт исходит из того, что правящая в Германии «светофорная» коалиция развалилась, правительство потеряло большинство в парламенте, однако О. Шольц намерен задержаться у власти еще на два или три месяца. Оппозиция требует скорейшей отставки правительства и проведения новых выборов в бундестаг.

Метафора “*Koma-Kanzler*” в типологии когнитивных структур метафорической экспансии ([5]) соотносится со сферой-источником «Медицина» и сферой-мишенью «Политика». С позиций когнитивной парадигмы она имеет непосредственную связь с мышлением, оказывает влияние на восприятие действительности [1]. Подобная метафора не только придает речи неординарность и образность, но и обладает воздействующим потенциалом и несет в себе отрицательную оценку. Действующий канцлер воспринимается читателями как пассивный, мало вовлеченный в происходящее руководитель, подобно человеку в коме, который не в состоянии что-либо делать. Метафора “*Klebe-Olaf*” отражает общественное недовольство политическим руководством и используется для выражения скепсиса по поводу мер и решений правительства. Глагол “*kleben*” / «клеить» подразумевает, что О. Шольц и «светофорная» коалиция задерживаются на своих позициях и недостаточно решительно реагируют на возникающие вызовы и кризисы.

Кристиан Линднер, лидер СвДП и бывший федеральный министр финансов, который был отправлен канцлером в отставку и инициировал выход партии свободных демократов из «светофорной» коалиции, получает следующее метафорическое прозвище от политика ХСС А. Добриндта – “*FDP-Bambi*” / «Бэмби» от СвДП. Сам канцлер характеризуется в этом контексте как “*Bundes-Uhu*” / «федеральный совенок». Это прозвище может подразумевать наивность или неопытность К. Линднера, в связи с этим и происходит сравнение с молодым олененком Бэмби, что может намекать на его подход к экономическим вопросам. Оба прозвища отражают политическую риторику и критику со стороны оппозиции, подчеркивая восприятие недостатка решительности и эффективности в действиях власти.

¹ Koma-Kanzler und FDP-Bambi [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sueddeutsche.de/panorama/koma-kanzler-klebe-olaf-ampel-stilkritik-olaf-scholz-christian-lindner-alexander-dobrindt-metaphern-lux.PAZDF2Ryak4Tq1WSjgvCKJ> (дата обращения: 05.04.2025).

Лидер ХДС Фридрих Мерц не стесняется в выражениях, описывая своего оппонента, действующего федерального канцлера, после распада правительственной коалиции как *“Kanzler ist jetzt faktisch nur noch ein Kanzleichef”* / «Канцлер теперь фактически лишь руководитель канцелярии», *“Klempner der Macht”* / «сантехник власти», *“Kanzler auf Abruf”* / «канцлер по вызову»². Данные выражения применяются с целью образного сравнения для передачи определенного смысла или критики. Перифраза *“nur noch ein Kanzleichef”* указывает на снижение статуса или полномочий канцлера, подчеркивая, что он стал формальной фигурой без реальной власти, т. к. теперь правительство находится в меньшинстве и канцлер выполняет исключительно номинальную функцию. Оценочный смысл может извлекаться из высказывания на основании контекста, в котором оно существует [3]. Так, метафора *“Klempner der Macht”* подразумевает, что О. Шольц, как сантехник, занимается устранением проблем, но не решает их истинные причины, а лишь «латает» текущие проблемы. В данном случае Ф. Мерц, вероятно, подчеркивает недостаточную эффективность или временность действий канцлера, намекая на то, что он занимается поверхностными решениями вместо того, чтобы вникать в суть проблем и принимать более радикальные меры. Оксюморон *“Kanzler auf Abruf”* имеет отрицательную коннотацию и подразумевает, что О. Шольц не является полноценным лидером, не имеет реальной власти для принятия решений и действий, в связи с чем его роль сводится к поддержанию видимости власти без возможности влиять на важные политические процессы. В таком случае критика Ф. Мерца может быть направлена на недостаток лидерства и способности канцлера справляться с вызовами, стоящими перед правительством в условиях политической нестабильности.

Почему после распада правительственной коалиции О. Шольца назвали *“lahme Ente”* / «хромой уткой»³? «При метафорическом представлении деятельности правительства в политической коммуникации в целом можно отметить две тенденции: положительную самооценку членами правительства своей работы и критику решений правительства со стороны оппозиции» [4, с. 131]. Термин *“lahme Ente”* используется для обозначения политического лидера, занимающего руководящую должность, срок полномочий которого истекает без перспективы переизбрания или продления, чья власть и влияние значительно ослабли. Канцлера О. Шольца после распада правительственной коалиции можно назвать «хромой уткой» по нескольким причинам. Упомянутый политический процесс обычно означает, что у канцлера больше нет устойчивого большинства в парламенте, что затрудняет принятие решений и реализацию политики. В условиях политической нестабильности и отсутствия поддержки со стороны ключевых партнеров О. Шольц оказался в ситуации, когда он не может эффективно управлять страной и продвигать свои инициативы. Оппоненты канцлера могут использовать его ослабленное положение для критики и подрыва его авторитета, что делает его менее влиятельным на политической арене. Таким образом, использование метафоры «хромая утка» подчеркивает уязвимость О. Шольца и его ограниченные возможности в управлении страной после распада коалиции.

Для иллюстрации сложных политических отношений часто используются образы природы: *“Zwischen CDU und CSU ist es gerade so wie zwischen Clownfisch und Seeanemone: symbiotisch”* / «Отношения между ХДС и ХСС напоминают отношения между рыбой-

² Der Kanzler ist jetzt faktisch nur noch ein Kanzleichef [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sueddeutsche.de/meinung/scholz-vertrauensfrage-muetzenich-merz-kommentar-lux.H6tso7BE8WmFjXAz2Rz6u4?reduced=true> (дата обращения: 05.04.2025).

³ Wird Scholz jetzt zur “lahmen ente” Europas [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sueddeutsche.de/politik/ampel-aus-in-deutschland-wird-scholz-jetzt-zur-lahmen-ente-europas-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-241108-930-283416> (дата обращения: 05.04.2025).

клоуном и морским анемоном: симбиотические»⁴. Подобные метафорические сравнения делают абстрактные идеи понятнее и нагляднее, создавая ассоциации, которые облегчают восприятие информации. Симбиотические отношения между анемоном и рыбой-клоуном – классический пример того, как два организма приносят пользу друг другу. Анемон защищает и укрывает рыбу-клоуна, в то время как рыба-клоун обеспечивает анемону питательные вещества и отпугивает потенциальных рыб-хищников. Сравнение взаимодействия между партиями оппозиционного блока ХДС и ХСС с симбиотическими отношениями в природе может символизировать взаимовыгодное сотрудничество между этими партиями, которые находятся в зависимости друг от друга (достижение политических целей и поддержка на предстоящих выборах).

Метафоричный заголовок статьи *“Der Mann fürs schlechte Wetter” / «Человек на плохую погоду»⁵* создает образ человека, который является надежной опорой в непростых обстоятельствах. Речь идет о кандидате в бундесканцлеры от блока ХДС / ХСС Ф. Мерце, позиционирующем себя как готового взять ответственность в сложные времена или в условиях кризиса. В декабре 2024 г. он занимал второе место по популярности в рейтинге политиков на основе данных социологического центра INSA.

С целью привлечения внимания потенциальных избирателей выбран яркий заголовок *«Начало (или старт) с Аденауэром»⁶*, который можно интерпретировать как метафору, связывающую современную избирательную кампанию блока ХДС / ХСС с исторической личностью Конрада Аденауэра, первого канцлера ФРГ. Эта фигура речи может быть классифицирована как аллюзия, поскольку она делает отсылку к известной личности и ее наследию в контексте текущих событий. Подобное средство выразительности позволяет читателю провести параллели между прошлым и настоящим, подчеркивается важность исторического контекста в политических кампаниях.

В Германии, которая при О. Шольце столкнулась с рекордным повышением цен и приняла больше миллиона украинских беженцев, возрастает ностальгия по домеркелевским временам – эпохе стабильной валюты и крепких границ. Ф. Мерц идеально воплощает эту тоску по прошлому, он – политик родом из начала 1990-х гг. Лидер ХДС делает отсылку к К. Аденауэру по нескольким причинам. Во-первых, он является основоположником современного ХДС и символом консервативной политики в Германии. Ф. Мерц, стремясь укрепить свои позиции внутри партии и среди избирателей, может использовать этот образ для подчеркивания приверженности традиционным ценностям и принципам, которые заложены в основу партии. Во-вторых, К. Аденауэр ассоциируется с периодом восстановления Германии после Второй мировой войны: он смог обеспечить экономический рост и политическую стабильность государства. Ф. Мерц может использовать эту отсылку, чтобы продемонстрировать свою готовность к лидерству в сложные времена и предложить видение стабильного будущего для страны. В-третьих, К. Аденауэр активно способствовал интеграции Германии в Европу. В условиях современных вызовов, таких как миграция и экономические проблемы, Ф. Мерц может акцентировать внимание на важности европейского единства и сотрудничества, что также было ключевым аспектом политики первого канцлера ФРГ. В-четвертых, К. Аденауэр был известен своим умением находить компромиссы и строить коалиции. В условиях политической поляризации

⁴ Immer schön lächeln [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/politik/csu-cdu-seeon-wahlkampf-bundestagswahl-soeder-merz-dobrindt-e439450/?reduced=true> (дата обращения: 05.04.2025).

⁵ Der Mann fürs schlechte Wetter [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sueddeutsche.de/politik/bundestagswahl-2025-friedrich-merz-kanzlerkandidatur-cdu-biografien-volker-resing-sara-sivert-rezension-li.3176104?reduced=true> (дата обращения: 5.04.2025).

⁶ Auftakt mit Adenauer [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sueddeutsche.de/politik/friedrich-merz-adenauer-geburtstag-wahlkampf-li.3176451> (дата обращения: 05.04.2025).

кандидат в канцлеры может стремиться продемонстрировать свою способность к диалогу и сотрудничеству, что привлечет более широкий круг избирателей. Наконец, в условиях растущей конкуренции со стороны других партий, таких как Альтернатива для Германии (AfD), Ф. Мерц может использовать фигуру К. Аденауэра как способ обратиться к корням и традициям ХДС, чтобы укрепить идентичность партии и привлечь избирателей, ищущих стабильность и предсказуемость. Таким образом, отсылка к рассматриваемому образу может служить как стратегическим ходом, так и попыткой установить связь с историческими традициями и ценностями, которые могут быть близки и привлекательны для избирателей.

Заголовок статьи "*Operation Winter – Wunder*" / «Операция зимнее чудо»⁷ намекает на надежду СДПГ добиться неожиданного успеха на предстоящих выборах, несмотря на их низкий рейтинг. Как указывает Т. С. Ларина, некоторые лексемы могут иметь имплицитное, подразумеваемое содержание, которое вытекает из эксплицитного, обусловленного контекстом [6]. Так, лексема *Wunder* обозначает нечто удивительное, что может произойти в условиях, которые на первый взгляд кажутся неблагоприятными. В контексте выборов подразумевается избирательная кампания, направленная на то, чтобы изменить общественное мнение и мобилизовать избирателей или преодолеть негативные прогнозы. Данный метафоричный заголовок содержит элементы оптимизма – предположение о том, что партия сможет добиться успеха в сложных условиях. Этот заголовок может содержать отсылку к операции «Валькирия», которая была известна попыткой убийства Адольфа Гитлера и последующего переворота, организованного группой офицеров вермахта. Таким образом, подобная ассоциация усиливает уровень глубины контекста заголовка, подчеркивая решимость и готовность партии к значительным переменам в условиях политической борьбы.

Выводы. Метафорические модели в политическом медиадискурсе представляют собой особые структуры, которые служат для передачи сложных идей, концепций и эмоций. Метафоры используются с целью продвижения определенных точек зрения и влияния на восприятие политических вопросов. Лингвистический анализ медиатекстов онлайн-версии газеты "*Süddeutsche Zeitung*" позволяет сделать выводы об оценочном потенциале исследуемых лексических единиц.

Метафоры являются мощным инструментом для реализации имплицитной оценки в немецкоязычных газетных статьях, особенно в политическом дискурсе. Они позволяют журналистам передавать идеи ярким и часто эмоциональным образом. Так, с помощью метафор можно отразить общественное недовольство политическим руководством, а также критику со стороны оппозиции. В политическом медиадискурсе метафоры применяются с целью образного сравнения для передачи определенного смысла. Метафоры часто подвержены культурному влиянию и могут вызывать определенные ассоциации. В статьях на немецком языке рассматриваемые выразительные средства, заимствованные из немецкой истории или культуры, могут содержать определенные оценки, которые сразу понятны читателям. Например, для иллюстрации сложных политических отношений зачастую прибегают к использованию образов природы. Подобные метафорические сравнения делают абстрактные идеи понятнее и нагляднее, создавая ассоциации, которые облегчают восприятие информации.

Наряду с метафорами в качестве лексических средств, применяемых для выражения имплицитной оценки, встречаются аллюзии, позволяющие читателю провести параллели между прошлым и настоящим, подчеркнуть важность исторического контекста в политических

⁷ Operation Winter-Wunder [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.sueddeutsche.de/politik/spd-parteitagscholz-kanzler-programm-li.3178241?reduced=true> (дата обращения: 05.04.2025).

кампаниях. Подобные отсылки могут служить как стратегическим ходом, так и попыткой установить связь с общественно-историческими традициями и ценностями.

Метафоры могут влиять на восприятие темы. Когда политика изображают как «спасителя» или «героя», вкладывается положительный смысл. Напротив, описание политического оппонента как «разрушителя» отражает негативную коннотацию. Таким образом, анализ используемых метафор может дать ценную информацию о политических взглядах и идеологиях в СМИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н. Дескрипторная теория метафоры. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 632 с.
2. Володина М. Н. О роли СМИ в процессе политической коммуникации (на материале немецких массмедиа) // Политическая лингвистика. – 2010. – № 4(34). – С. 9–12.
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – М. : Наука, 1985. – 214 с.
4. Керимов Р. Д. Метафорическое таргетирование в немецкой социально-политической коммуникации: сценарии партийной, общественной жизни и истории ФРГ // Политическая лингвистика. – 2014. – № 4(50). – С. 127–142.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М. : УРСС, 2004. – 252 с.
6. Ларина Т. С. Имплицинтная директивность в поликодовом тексте // Когнитивные исследования языка. – 2019. – № 38. – С. 124–130.
7. Ларина Т. С., Принципалова О. В. Интернет-мем как средство создания имиджа федерального канцлера // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 1(126). – С. 38–45.
8. Попова Т. Г., Лоскутова С. В. Актуализация значений лексической единицы в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. – 2022. – № 4(94). – С. 90–94.
9. Приходько А. И. Имплицинтность как способ скрытого оценивания // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2012. – № 14. – С. 48–54.
10. Резникова Н. А. Семантический анализ политической лексики // Вестник ТГПУ. – 2005. – № 4. – С. 49–54.
11. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. – М., 2007. – 256 с.
12. Musolff A. Political metaphor analysis: Discourse and scenarios. – Bloomsbury, 2016. – 208 p.
13. Rigotti F. Die Macht und ihre Metaphern. Über die sprachlichen Bilder der Politik. – Frankfurt / Main ; New York, 1994. – 239 p.
14. Sternberg R. J. Metaphors of mind. Conceptions of the nature of the intelligence. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 376 p.
15. Wodak R. Disorders of discourse. – London ; New York : Longman, 1996. – 200 p.

Статья поступила в редакцию 17.04.2025

REFERENCES

1. Baranov A. N. Descriptornaya teoriya metafory. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014. – 632 s.
2. Volodina M. N. O roli SMI v processe politicheskoy kommunikacii (na materiale nemeckih massmedia) // Politicheskaya lingvistika. – 2010. – № 4(34). – S. 9–12.
3. Vol'f E. M. Funkcional'naya semantika ocenki. – M. : Nauka, 1985. – 214 s.
4. Kerimov R. D. Metaforicheskoe targetirovanie v nemeckoj social'no-politicheskoy kommunikacii: scenarii partijnoj, obshchestvennoj zhizni i istorii FRG // Politicheskaya lingvistika. – 2014. – № 4(50). – S. 127–142.
5. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. – M. : URSS, 2004. – 252 s.
6. Larina T. S. Implicitnaya direktivnost' v polikodovom tekste // Kognitivnye issledovaniya yazyka. – 2019. – № 38. – S. 124–130.
7. Larina T. S., Principalova O. V. Internet-mem kak sredstvo sozdaniya imidzha federal'nogo kanclera // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2025. – № 1(126). – S. 38–45.
8. Popova T. G., Loskutova S. V. Aktualizaciya znachenij leksicheskoy edinicy v politicheskom diskurse // Politicheskaya lingvistika. – 2022. – № 4(94). – S. 90–94.
9. Prihod'ko A. I. Implicitnost' kak sposob skrytogo ocenivaniya // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. – 2012. – № 14. – S. 48–54.
10. Reznikova N. A. Semanticheskij analiz politicheskoy leksiki // Vestnik TGPU. – 2005. – № 4. – S. 49–54.
11. Chudinov A. P. Politicheskaya lingvistika. – M., 2007. – 256 s.

12. Musolff A. Political metaphor analysis: Discourse and scenarios. – Bloomsbury, 2016. – 208 p.
13. Rigotti F. Die Macht und ihre Metaphern. Über die sprachlichen Bilder der Politik. – Frankfurt / Main ; New York, 1994. – 239 p.
14. Sternberg R. J. Metaphors of mind. Conceptions of the nature of the intelligence. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 376 p.
15. Wodak R. Disorders of discourse. – London ; New York : Longman, 1996. – 200 p.

The article was contributed on April 17, 2025

Сведения об авторе

Зими́на Евге́ния Алекса́ндровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4883-0153>, e.a.zimina@my.mgimo.ru

Author Information

Zimina, Evgenia Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of German Language, Moscow State Institute of International Relations (University) of the MFA of Russia, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4883-0153>, e.a.zimina@my.mgimo.ru

УДК [070:004]:[32+36]

DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.004

Э. Т. Квернадзе, Д. Г. Миллер

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ РАЗВИТИЯ МЕДИАПРОСТРАНСТВА

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы формирования и развития современных информационно-коммуникационных парадигм. Исследуется взаимосвязь между расширением социально-политической проблематики в новых медиа и изменением коммуникационных парадигм развития медиапространства. Актуальность работы обусловлена недостаточной исследованностью трансформации социально-политических парадигм в связи с появлением новейших, не имевших ранее место в отечественной и зарубежной практике информационно-коммуникационных технологий. Основные методы исследования – контекстуальный и описательный, включающие анализ и систематизацию материала, а также структурно-функциональный.

Результаты исследования заключаются в том, что на основе анализа существующих информационно-коммуникационных моделей выделены и структурированы социально-политические парадигмы коммуникаций, функционирующие в сети-Интернет. Проанализированы причины сдвигов в социально-политической парадигме, которые изменили природу медиапространства. Особое внимание авторы обращают на антропоцентрический подход в коммуникологии, который фокусируется на человеке как объекте лингвокоммуникативного исследования.

Ключевые слова: *медиапространство, коммуникационные парадигмы, социально-политические парадигмы, парадигмальные изменения, новые медиа*

E. T. Kvernadze, D. G. Miller

TRANSFORMATION OF SOCIO-POLITICAL PARADIGMS OF MEDIA SPACE DEVELOPMENT

*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russia*

Abstract. The article discusses the theoretical foundations of the formation and development of modern information and communication paradigms. The article examines the relation between the expansion of socio-political issues in new media and the transformation of communication paradigms in the development of the media space. The relevance of the work is due to the lack of research into the ongoing drastic transformation of socio-political paradigms due to the emergence of new information and communication technologies that had not previously occurred in the Russian and foreign practice. The main research methods are contextual and descriptive, including analysis and systematization of the material, and also structural and functional method.

Based on the analysis of existing information and communication models, there have been revealed and structured socio-political paradigms of communications functioning in the Internet. The authors analyze the reasons for the shifts in the socio-political paradigm that have changed the nature of the media space. Special attention is paid to the anthropocentric approach in communication, focusing on man as an object of linguistic and communicative research.

Keywords: *media space, communication paradigms, socio-political paradigm, paradigm changes, new media*

Введение. Предметом настоящего исследования является формирование социально-политических парадигм в трансформирующемся медиапространстве. Цель исследования – определить генезис социально-политических парадигм и динамику эволюционных процессов, связанных с взаимодействием в коммуникативной среде.

При определении понятия «пространство» авторы руководствуются базовыми формулировками Г. Зиммеля, рассматривающего пространственную организацию социальных единиц [26], утверждениями Э. Гидденса об обусловленности границ социальным взаимодействием [18] и обоснованием Ф. Барта информационной природы социального пространства [14].

Понимание социально-политического медиапространства как реально существующего пространства, в котором контент, несущий как социальную, так и политическую составляющую, предопределяет разработку аналитического инструментария в реляционизме ([20], [15]) и выявление структурных элементов, участвующих в коммуникациях между субъектами пространства ([16], [18], [26]).

Актуальность исследуемой проблемы обоснована слабой исследованностью смен информационно-коммуникационных парадигм в социально-политическом пространстве, а также генезиса современного медиапространства. Добавим, что методология исследования информационно-коммуникативных медиасистем и журналистики нуждается в корректировке в связи с появлением новейших, ранее не имевших место в отечественной и зарубежной практике технологий. Этим определяется необходимость разработки новых парадигм, раскрывающих рост по геометрической прогрессии доминирующих ныне естественных и искусственных интеллектуальных технологий.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили:

- социальные, политические и социально-политические парадигмы, описанные в «Вестнике Московского университета»;
- основополагающие определения понятия *парадигма* и их содержание, описанные в книге Г. Зиммеля;
- результаты исследований в сфере социально-политического конструирования новых парадигм под руководством профессора МГИМО (У) А. И. Подберезкина;
- публикации в специализированных научных изданиях («Вестник Московского университета», «Коммуникология», «Медиаскоп», «Меди@льманах», «Социологические исследования»).

Методы исследования: общенаучные (описание, анализ и синтез, логическое и ситуационное абстрагирование, систематизация и аналогия), наблюдение, сравнение, визуализация информации, интервью эксперта.

Результаты исследования и их обсуждение. Понятие парадигмы как системы теоретических и методологических положений, принятых за основу в научном сообществе, рассматривают различные авторы. Первоначально этот термин использовался для описания научных теорий, некоторые социологи стали употреблять его для описания областей, не относящихся к естественным наукам.

Считается, что в полном объеме *парадигма* впервые определяется Т. Куном как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают представление научному сообществу о модели постановки проблем и о способах их решений» [6, с. 11–12]. Позже философ представил парадигму как «... совокупность убеждений, ценностей, методов и т. д., разделяемых членами научного сообщества» [6]. Его концепции парадигмы изменили представление исследователей о науке.

Генезис информационно-коммуникационной парадигмы развития Российской государственности рассматривает Ф. И. Шарков ([11], [12]). Понятие и характеристики коммуникационной парадигмы раскрывает Д. П. Гавра [1, с. 67]. В. П. Коломиец изучает

трансформацию медиатехнологий, направленных на удовлетворение потребностей людей, развитие института культурной и политической жизни общества [5, с. 6].

Методологию исследования информационно-коммуникативных медиасистем и журналистики обосновывает Е. Я. Дугин [2, с. 186]. М. Г. Шилина отстаивает концепцию субъект-субъектной парадигмы медиакоммуникации и трендов развития в подобной парадигме индустрии в целом [13]. З. П. Румянцева предпринимает попытку обосновать новую управленческую парадигму и предлагает типологизацию парадигм, моделей и практик глобального сетевого проекта, также автор определяет теоретический статус цифровых гуманитарных наук [7].

Формирование и развитие базовых парадигм коммуникации. Рассмотрение понятия парадигмы как системы теоретических и методологических положений, принятых за основу в научном сообществе, а также матричная модель Т. Куна позволяют в рамках исследований СМИ формулировать те или иные парадигмы. Исследуя опыт классификации, систематизации и типологизации медиатеорий зарубежными исследователями, мы обнаружили, что, несмотря на все многообразие теоретических концепций, подходов, традиций анализа журналистики, СМИ, массовой коммуникации и медиа, теоретические построения вокруг данных объектов изучения теоретиками ведутся в рамках трех парадигм – эмпирико-функционализма, политэкономии и антропологизма.

В соответствии с *эмпирико-функциональной парадигмой* средствам массовых коммуникаций присущи определенные эффекты в обществе, которые позволяют понять механизм передачи информации и строить стратегию работы медиа. В основе этой парадигмы – представление о познаваемости медиаэффектов с помощью научного инструментария.

Парадигма политической экономики коммуникации традиционно рассматривает пространственную дифференциацию как институциональное расширение корпоративной власти в коммуникационной отрасли. Это проявляется в росте размеров активов медиакомпаний, типичной формой которого является концентрация в разных медиа. Горизонтальная концентрация происходит, когда эта медиакомпания покупает бизнес, который имеет определенную свободу от СМИ. Вертикальная интеграция описывает объединение фирм в рамках одной отрасли, что расширяет контроль организации над производственным процессом, например, когда крупная голливудская киностудия приобретает дистрибьютора фильмов. Помимо демонстрации того, как медиакомпании превратились в транснациональные конгломераты, которые теперь по размеру и влиянию могут соперничать с организациями в любой отрасли, политэкономисты рассматривают развитие форм корпоративной власти. Они используют более гибкие средства коммуникации для ее объединения и разделения в интересах обеих сторон.

Антропоцентрический подход в коммуникологии фокусируется на человеке как предмете лингвокоммуникативного исследования, реализующем свои коммуникативные намерения в определенных речевых актах. Он ориентирован на физическую и умственную деятельность человека. Коммуникативно-антропологические формации ориентируют субъектов коммуникации на соблюдение идентичности и преобладающие формы общения. Антропологической парадигме органически присуще специфическое общение, составляющее имманентное измерение практики. Лингвистический подход к теории и практике коммуникации, рассматриваемый в рамках рассматриваемой парадигмы, имея собственные наработки в лингвистике, тесно связан с другими смежными науками, такими как культура, история, психология, социология. «С одной стороны, возможно обнаружить обоснования и толкования каждой из парадигм, присущие только этой теории и концепции. С другой – очевидна тесная взаимосвязь одной парадигмы с другой» [3, с. 5–6].

Категориальные подходы в рассмотрении парадигмы коммуникации. С момента популяризации парадигмы экономического роста в 1950-х гг. ирано-американский ученый,

профессор международных отношений Американского университета в Вашингтоне Хамид Маулана отметил, что в парадигме коммуникации развития доминировали три категориальных подхода: 1) причинно-следственная связь; 2) анализ затрат и выгод; 3) инфраструктурный анализ [22, с. 25]. Причинно-следственная связь, как следует из названия, предполагает осуществление действия и достижение результата. Эта идея, по словам ученого, соответствует работе Дэниела Лернера 1958 г. и ученых, внесших заметный вклад в теорию модернизации и коммуникации в целях развития.

Парадигма Д. Лернера основана на убеждении, что развитие теории модернизации и коммуникации последовательно приведет к ускорению экономического роста, который продвинет страну от традиционного общества к обновлению. В этом контексте для развития страны роль коммуникации возрастает, когда СМИ используются для популяризации путей и практик, которые продвигают нацию к прогрессу. Здесь использование СМИ для мобилизации людей на получение образования, для развития и / или перехода сельского общества к модернизированному и урбанизированному обществу позволит согласовать усилия, которые приведут к более высокому доходу на душу населения, увеличению участия в политической жизни [21].

Активное внедрение технологических инноваций в развитие экономических отношений внесло парадигмальные изменения в процесс рассмотрения информационных парадигм в контексте трансформации различных отраслей общественных отношений, особенно в социальной и политических сферах. Так, Д. В. Дунас представляет матричную модель, которая позволяет выделить те или иные парадигмы [3]. Р. Мертон придает парадигме функцию выделения полного набора социологических постулатов, концепций и предложений, используемых для последующего проведения последовательного анализа [22]. П. Холл под политической парадигмой подразумевал набор убеждений и представлений, который структурирует выбор политического инструмента и способствует пониманию динамики политических изменений [19].

Хосе Луис Ориуэла, исследуя современные медиакоммуникации, осуществил типологизацию медиапарадигм и обосновал факторы формирования нового медиапространства [24]. Он выделил основные парадигмы, позволяющие выявить влияние цифрового макространства на трансформацию медиакоммуникаций и социально-политические процессы.

Социально-политические парадигмы развития медиапространства. Изучая современные социально-политические парадигмы развития медиапространства, необходимо учесть, что само пространство распространения медиа в последнее время трансформируется. Недавно мы рассматривали границы медиапространства, объединяющие печатные, позже электронные СМИ, а также компьютерные сетевые технологии, обеспечивающие богатую коммуникативную среду. Сегодня медиасреда включает виртуальные пространства, совершенно новую информационно-коммуникационную среду, в которой функционирует искусственный интеллект. Чтобы в полной мере воспользоваться преимуществами нового типа информационного пространства, необходимо решить ряд проблем. В рамках исследования конвергентных медиасистем ([10]), функционирующих в социуме, первостепенной задачей является определение природы взаимосвязей между двумя аспектами этой системы управления технологическими компонентами, которые определяют поведение системы, и социальными элементами, которые регулируют допустимое использование и поведение.

Использование мультимедийных коммуникационных сред, или различных сегментов медиапространств, вызывает все больший интерес у исследователей, изучающих различные формы совместной и групповой работы. На каждом из этапов развития коммуникационной сферы появлялись ее печатные и электронные компоненты [9]. Новыми медиа

всегда называли те, которые в данное время создавали новый тип коммуникации относительно сформировавшихся ранее. Ныне к ним относят следующие носители электронной информации:

– «социальные медиа» – это Интернет-каналы и площадки, которые функционируют с целью общения пользователей, обмена информации между ними. К таким медиа относят социальные сети, фото-хостинги, видео-хостинги, форумы, платформы для совместного общения и др. Этот вид коммуникации полностью интегрирован, обеспечивает участие каждого пользователя в создании информации, в наполнении ресурса определенным контентом. Он имеет высокие характеристики вовлечения пользователей в процесс и высокую скорость обратной связи;

– блоги (видеоблоги) – это веб-сайты, которые представляют стилизованные под дневник Интернет-ресурсы. Они выстраиваются по принципу обратной хронологии для размещения нового материала. Особенность таких медиа в том, что они публичны, есть возможность комментирования записей пользователями и получения обратной связи. Основная тенденция настоящего времени – это создание и ведение собственных видеоблогов на ресурсе YouTube;

– Wikis – это сфокусированные на информации веб-сайты, которые используют специальное программное обеспечение для создания интерфейса и обновления содержания;

– подкасты – это создание и распространение звуковых файлов в сети Интернет в определенном формате. Такие материалы имеют тематику, периодичность, они доступны для прослушивания практически на любом современном устройстве;

– сервисы электронной почты. Пользователь имеет собственную электронную почту, на которую приходят различные почтовые рассылки. Каждый может выбрать интересную тематику сервисов и с определенной периодичностью получать интересную информацию, исключая ненужные сервисы и ресурсы;

– Mashup – это веб-приложение, которое объединяет содержание и форму различных источников в общий интегрированный контент.

Одним из важнейших аспектов этих систем является степень, с которой обеспечивается конфиденциальность личности и контролируется доступность к информации [4]. Для того чтобы сделать медиапространство комфортным для жизни и работы, можно использовать различные технологические и социальные механизмы.

Методологии поиска решений приоритетных проблем, связанных с трансформацией медиапространства. Взаимодействие в медиапространстве является социальной деятельностью, и технологические системы, которые мы могли бы использовать для управления связью в этой среде, встроены в социальный и культурный контекст. Признание эволюционирующих компонентов в медиапространстве является важнейшим элементом при разработке системы управления конфиденциальностью и доступностью. Это может принести большую пользу разработчику технологий, поскольку в определенной степени позволяет ограничить сферу любого технологического контроля, интегрировать взаимодействие в медиапространстве в повседневное поведение.

Вследствие расширения СМИ общество «перешло от системы устного общения к системе массовой коммуникации». По мнению Х. Маулана, обоснование таких трансформаций кроется в реальности того, что процесс охватывает большую разнородную аудиторию, обучая адаптируемым и понятным «новым навыкам, установкам и поведению» [23, с. 27].

Ограничением парадигмы модернизации является этноцентрическое позиционирование подчеркивающих паттернов. Л. Осо описывает эту модель как «психологический штат населенности со стороны Третьего мира» [25]. Автор выделяет проблемы, возникающие в процессе развития: бедность, невежество, неграмотность и социальное неравенство.

В своей статье С. Гарланд, ссылаясь на методологию Берригана, подчеркивает наличие интерактивности в области общественно-политических медиа и описывает шаги по реализации данной модели [17]. Первый шаг – выявление ощущаемых потребностей посредством прямого взаимодействия с получателями. Вторым шагом является конкретизация, при которой рассматриваются потребности, выявленные получателями, в рамках местных условий. Третий шаг – выбор получателями приоритетных проблем. Четвертый шаг – формулирование надежной методологии поиска решений приоритетных проблем, связанных с трансформацией медиапространства. Пятый шаг представляет собой определение объема требуемой информации и доступа к этой информации. Заключительный шаг – выполнение действий.

Из вышесказанного следует, что развитие является эндогенным, т. е. идеи распространяются изнутри наружу в рамках подхода, основанного на участии [17]. Оно сконцентрировано на четырех шагах (диагностика, планирование, вмешательство или экспериментирование, оценка), которые составляют модель коммуникации развития. Кроме того, парадигма множественности утверждает, что существует не один способ развития, а ряд подходов. В результате в используемых практиках коммуникации приняты смешанные научно-теоретические подходы [4], которые сочетают различные виды коммуникации. При этом «средства массовой информации являются множителями, которые обладают способностью сообщать как о характере, так и о возможности изменений растущей аудитории» ([8], [22, с. 27]).

Авторы статьи соглашаются с выводами Дж. Ванга, который утверждает, что легко обсуждать центральную роль коммуникации в рамках границ развития, поскольку «в эту эпоху ослепительных технологических изменений большие массивы информации проходят мимо внимания пользователей» [27, с. 1458].

Выводы. Три доминирующие концепции – модернизация, зависимость и множественность – обострили и изменили понимание развития и подходов к коммуникационным парадигмам медиапространства. Эти концепции являются фундаментальными конструктами, которые по-разному формируют практику коммуникации на протяжении многих лет. Подходы в коммуникационной практике для программ развития вытекают в основном из концепции модернизации.

Быстрые изменения в технологии медиакommunikаций сделали информационно-коммуникационную систему открытой. Резко увеличилось количество людей, которые стали более доступными для коллег с помощью медиапространства по разным причинам. Включившись в систему сетевой коммуникации, пользователи стали воспринимать сеть как анонимную структуру. Наличие обратной связи создавало ощущение себя как части системы. Появилась возможность выборочного использования различных сервисов для разграничения пространства.

Пользователи сетей имеют возможность как краткосрочных (glance), так и долгосрочных подключений (vphone или office-share). Кроме того, они могут использовать долгосрочные односторонние подключения (watch connections) для коммуницирования в общественных пространствах. Система, разработанная для обеспечения конфиденциальности и защиты, создает более открытую коммуникативную среду и расширяет доступ. Открытость и доступность медиапространства зависит не только от технологий, но и от культуры использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гавра Д. П. Понятие и характеристики коммуникационной стратегии // Российская школа связей с общественностью. – 2019. – № 15. – С. 65–78.
2. Дугин Е. Я. Медиаиндустрия в условиях цифровых трансформаций : науч. издание. – М., 2021. – 416 с.

3. Дунас Д. В. Парадигмальный подход к изучению СМИ: опыт зарубежных исследователей // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2017. – № 4. – С. 3–16.
4. Кожанов И. В., Петрова Т. Н. Научно-теоретические подходы и принципы формирования гражданской идентичности личности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77). – С. 83–89.
5. Коломиец В. П. Медиатизация медиа. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2020. – 256 с.
6. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова. – М. : АСТ : АСТ Москва, 2009. – 317 с.
7. Румянцева З. П. К обоснованию новой управленческой парадигмы // Российский экономический журнал. – 1993. – № 8. – С. 61–69.
8. Силкин В. В., Шарков Ф. И. Деградация классических СМИ и зарождение современной социологии медиакоммуникации // Коммуникология. – 2021. – Т. 6, № 2. – С. 79–97.
9. Шарков Ф. И., Абишева В. Т., Лучина М. А., Потапчук В. А., Рамазанова Ж. С. Новые коммуникационные тренды в образовании: цифровые технологии и искусственный интеллект // Коммуникология. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 67–86.
10. Шарков Ф. И., Кириллина Н. В. Конвергируемость реальных и виртуальных сообществ в цифровом пространстве : социологический обзор // Социологическое обозрение. – 2022. – № 3. – С. 229–249.
11. Шарков Ф. И., Силкин В. В. Генезис социологии медиапространства // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21, № 3. – С. 557–566.
12. Шарков Ф. И. Ноосферная парадигма глобализации политического медиапространства // Век глобализации. – 2022. – № 3(43). – С. 33–44.
13. Шилина М. Г. Медиакоммуникация: тенденции трансформации. Новые парадигмы исследований массовых коммуникаций // Теория СМИ. – 2009. – № 3. – С. 7–24.
14. Barth F. Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference. – Oslo : Universitetsforlaget, Allen & Unwin, 1969. – 153 p.
15. Bergson H. Duration and simultaneity. – Indianapolis ; Kansas City ; New York : The Bobbs-Merrill Company, 1965. – 190 p.
16. Durkheim E. The Rules of Sociological Method. – London : Palgrave Macmillan, 1982. – 264 p.
17. Garland S. Roles; The researcher or development practitioner as a communication actor. International Development Research Centre, <http://www.google.ie> Added: 2004.
18. Giddens A. Modernity and self-identity. – Cambridge : Stanford University Press, 1991. – 256 p.
19. Hall P. Policy paradigms, social learning, and the state : The case of economic policymaking in Britain // Comparative Politics. – 1993. – No 25(3). – P. 275–296.
20. Kant I. Metaphysical foundations of natural science. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 160 p.
21. Lerner D. The passing of traditional society: Modernizing the Middle East // Glencoe, Ill., Free Press. – New York ; London, 1958. – XIII, 466 p.
22. Merton R. K. Social Theory and Structure. – London : The Free Press, 1968 [1949]. – 645 p.
23. Mowlana H. Communication and Development: Everyone's Problem // A. Moemeka, Development Communication in Action: Building Understanding and Creating Participation. – Lanham ; New York ; Oxford : University Press of America, 2000. – P. 17–38.
24. Orihuela J. L. eCommunication: The 10 paradigms of media in the digital. – 2004. – P. 129.
25. Oso L. Theories of Development and the Democratisation of Communication // Communication and Development. – Abeokuta : Jedidiah Publishers, 2002. – P. 1–28.
26. Simmel G. Soziologie : Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe. Bd. 11. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1992.
27. Wang G. Paradigm Shift and the Centrality of Communication Discipline // International Journal of Communication. – 2011. – No 5. – P. 1458–1466.

Статья поступила в редакцию 14.03.2025

REFERENCES

1. Gavra D. P. Ponyatie i harakteristiki kommunikacionnoj strategii // Rossijskaya shkola svyazej s obshchestvennost'yu. – 2019. – № 15. – S. 65–78.
2. Dugin E. Ya. Mediaindustriya v usloviyah cifrovyyh transformacij : nauch. izdanie. – M., 2021. – 416 s.
3. Dunas D. V. Paradigmal'nyj podhod k izucheniyu SMI: opyt zarubezhnyh issledovatelej // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10. Zhurnalistika. – 2017. – № 4. – S. 3–16.

4. Kozhanov I. V., Petrova T. N. Nauchno-teoreticheskie podhody i principy formirovaniya grazhdanskoj identichnosti lichnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2013. – № 1(77). – S. 83–89.
5. Kolomiec V. P. Mediatizaciya media. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2020. – 256 s.
6. Kun T. Struktura nauchnyh revolyucij / per. s angl. I. Z. Naletova. – M. : AST : AST Moskva, 2009. – 317 s.
7. Romyanceva Z. P. K obosnovaniyu novoj upravlencheskoj paradigmy // Rossijskij ekonomicheskij zhurnal. – 1993. – № 8. – S. 61–69.
8. Silkin V. V., Sharkov F. I. Degradaciya klassicheskikh SMI i zarozhdenie sovremennoj sociologii media-kommunikacii // Kommunikologiya. – 2021. – Т. 6, № 2. – S. 79–97.
9. Sharkov F. I., Abisheva V. T., Luchina M. A., Potapchuk V. A., Ramazanova Zh. S. Novye kommunikacionnye trendy v obrazovanii: cifrovyte khnologii i iskusstvennyj intellekt // Kommunikologiya. – 2022. – Т. 10, № 3. – S. 67–86.
10. Sharkov F. I., Kirillina N. V. Konvergiruemost' real'nyh i virtual'nyh soobshchestv v cifrovom prostranstve : sociologicheskij obzor // Sociologicheskoe obozrenie. – 2022. – № 3. – S. 229–249.
11. Sharkov F. I., Silkin V. V. Genezis sociologii mediaprostranstva // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya. – 2021. – Т. 21, № 3. – S. 557–566.
12. Sharkov F. I. Noosfernaya paradigma globalizacii politicheskogo mediaprostranstva // Vek globalizacii. – 2022. – № 3(43). – S. 33–44.
13. Shilina M. G. Mediakommunikaciya: tendencii transformacii. Novye paradigmy issledovanij massovykh kommunikacij // Teoriya SMI. – 2009. – № 3. – S. 7–24.
14. Barth F. Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference. – Oslo : Universitetsforlaget, Allen & Unwin, 1969. – 153 p.
15. Bergson H. Duration and simultaneity. – Indianapolis ; Kansas City ; New York : The Bobbs-Merrill Company, 1965. – 190 p.
16. Durkheim E. The Rules of Sociological Method. – London : Palgrave Macmillan, 1982. – 264 p.
17. Garland S. Roles; The researcher or development practitioner as a communication actor. International Development Research Centre, <http://www.google.ie> Added: 2004.
18. Giddens A. Modernity and self-identity. – Cambridge : Stanford University Press, 1991. – 256 p.
19. Hall P. Policy paradigms, social learning, and the state : The case of economic policymaking in Britain // Comparative Politics. – 1993. – No 25(3). – P. 275–296.
20. Kant I. Metaphysical foundations of natural science. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 160 p.
21. Lerner D. The passing of traditional society: Modernizing the Middle East // Glencoe, Ill., Free Press. – New York ; London, 1958. – XIII, 466 p.
22. Merton R. K. Social Theory and Structure. – London : The Free Press, 1968 [1949]. – 645 p.
23. Mowlana H. Communication and Development: Everyone's Problem // A. Moemeka, Development Communication in Action: Building Understanding and Creating Participation. – Lanham ; New York ; Oxford : University Press of America, 2000. – P. 17–38.
24. Orihuela J. L. eCommunication: The 10 paradigms of media in the digital. – 2004. – P. 129.
25. Oso L. Theories of Development and the Democratisation of Communication // Communication and Development. – Abeokuta : Jeditiah Publishers, 2002. – P. 1–28.
26. Simmel G. Soziologie : Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung Gesamtausgabe. Bd. 11. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1992.
27. Wang G. Paradigm Shift and the Centrality of Communication Discipline // International Journal of Communication. – 2011. – No 5. – P. 1458–1466.

The article was contributed on March 14, 2025

Сведения об авторах

Квернадзе Эка Тариеловна – аспирант факультета журналистики Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0009-0000-1245-3961>, ehka-kvernadze@yandex.ru

Миллер Дмитрий Георгиевич – соискатель кафедры общественных связей и медиаполитики факультета журналистики Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-5191-8881>, miller.dmitry.msk@gmail.com

Author Information

Kvernadze, Eka Tarielovna – Post-graduate Student, Faculty of Journalism, Institute of Public Administration and Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0009-0000-1245-3961>, ehka-kvernadze@yandex.ru

Miller, Dmitry Georgievich – Applicant at the Department of Public Relations and Media Policy, Faculty of Journalism, Institute of Public Service and Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-5191-8881>, miller.dmitry.msk@gmail.com

И. Н. Мартынова

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КАЛАМБУРОВ В СКАЗКАХ НОРТОНА ДЖАСТЕРА

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию особенностей функционирования каламбуров в сказках американского писателя Нортон Джастера. Вопросам использования этих средств выразительности в произведениях различных авторов посвящены работы как российских, так и зарубежных лингвистов. Каламбуры являются не только мощным юмористическим средством, но и эффективным инструментом коммуникации. Они могут использоваться для привлечения внимания и создания запоминающихся образов в рекламе и маркетинге. Кроме того, каламбуры широко употребляются в литературе и политической сатире, добавляя элементы игры слов и остроумия в тексты и высказывания. Игра слов в произведениях Н. Джастера прежде всего служит средством обогащения основного текста, что позволяет создать многоуровневое повествование, доступное как детям, так и взрослым. Настоящая работа призвана расширить имеющиеся исследования, поскольку каламбуры в произведениях данного автора на данный момент мало изучены. Для достижения этой цели рассмотрены сказки Н. Джастера “The Phantom Tollbooth” («Мило и волшебная будка») и “The Dot and the Line: A Romance in Lower Mathematics” («Точка и линия: Роман по низшей математике»). В процессе исследования применялись следующие методы: анализ литературных источников, систематизация данных, сравнительный анализ, классификация и описание. Каламбуры в сказках Н. Джастера выполняют различные функции, преобладающей среди которых является интеллектуальная игра с читателем. Использование функциональных возможностей каламбура, от аллюзивной до структурообразующей, помогает автору не только украсить рассказ, но и познакомить читателя со сложной игрой слов, которая стимулирует интеллектуальное взаимодействие, раскрывает многослойность персонажей и обогащает контекст.

Ключевые слова: *каламбур, функции каламбуров, комический эффект, сказки, Нортон Джастер*

I. N. Martynova

FUNCTIONING FEATURES OF PUNS IN NORTON JUSTER'S FAIRY TALES

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of the features of puns functioning in fairy tales by the American writer Norton Juster. The issues of formation and functioning of puns in the works of various authors are devoted to the works of both Russian and foreign linguists. Puns are not only a powerful means of humor, but also a very effective communication tool. They can be used to attract attention and create memorable images in advertising and marketing. In addition, puns are widely used in literature and political satire, adding elements of wordplay and wit to texts and statements. Wordplay in the works of N. Juster primarily serves as a means of enriching the main text, allowing to create a multi-level narrative accessible to both children and adults. This work is intended to expand the existing research, since puns in the works of this author have not yet been studied much. To achieve this goal, the fairy tales of N. Juster “The Phantom Tollbooth” and “The Dot and the Line: A Romance in Lower Mathematics” were examined. The study used the analysis of literary sources, systematization of data, comparative analysis, classification and description. The study showed that puns in N. Juster's fairy tales perform various functions,

the predominant one being the function of an intellectual game with the reader. By using various functions of a pun, from allusive to structure-forming, the author not only decorates the story, but also introduces the reader to a complex play on words, which stimulates intellectual interaction, reveals the multi-layered nature of the characters and enriches the context.

Keywords: *pun, functions of puns, comic effect, fairy tales, Norton Juster*

Введение. Авторский стиль является неотъемлемой частью творчества каждого писателя, и Нортон Джастер не стал исключением. В его сказках имеются определенные отличительные особенности, одна из которых – использование каламбуров. Каламбуры представляют собой игру слов, основанную на двусмысленности звучания или значений.

Исследованием каламбуров занимались многие лингвисты: А. П. Сковородников [13], В. З. Санников [9], Н. С. Трифонова [10], Г. Ф. Рахимкулова [8], А. М. Люксембург [7], С. Н. Влахов, С. В. Флорин [3], А. Ю. Большова [1], Л. Л. Крючкова [6], Л. А. Тюкина [11], М. А. Уханова [12] и др.

Г. Ф. Рахимкулова в своей диссертации представляет обширную и разнообразную классификацию каламбуров, которая состоит из шестнадцати пунктов, включает в себя параномазию, шутки на антонимы, анаграммы и параграммы, хиастические шутки, зигматические каламбуры, трансформации известных выражений и т. д. [8].

С. С. Иванов рассматривает каламбуры как самую простую форму игры слов, где игра идет на уровне омофонов [5]. В то же время А. С. Джанумов считает, что анализируемое средство выразительности представляет собой более обширное понятие, чем простая игра слов [4]. Он утверждает, что каламбур может включать в себя не только слова, но и переосмысление известных выражений, в отличие от игр на словах, часто опирающихся на омонимы.

В. З. Санников особо выделяет маскировочную способность каламбура, которая ориентирована не только на передаваемое содержание, но и на отношения между участниками общения [9].

А. П. Сковородников в своих трудах представил классификацию каламбуров, выделив полисемический, паронимический, антонимический и омонимический типы [13].

С. Н. Влахов и С. В. Флорин различают два типа игры слов: омонимическую и полисемантическую [3].

В. С. Виноградов, предложив общую схему построения каламбура, рассматривает его как сочетание двух языковых элементов, где один служит фундаментом для словесной игры, а второй – это остроумный или неожиданный результат, который создает комический эффект и заставляет задуматься над многообразием языковых значений [2].

Каламбуры, запечатленные в страницах сказочных произведений Н. Джастера, требуют более детального рассмотрения, поскольку они служат не только комическим элементом, но и средством обогащения текста глубиной и дополнительными смыслами. Функциональная нагрузка каламбуров и разнообразие форм делают их значимыми с точки зрения контекстуального анализа.

Цель исследования – выявление особенностей функционирования каламбуров в общей структуре сказок Нортон Джастера.

Актуальность исследуемой проблемы. Каламбуры, или игра слов, с давних времен используются в литературе для создания эффектов комизма и глубинных смыслов или в качестве литературного приема для привлечения внимания читателя. Известные примеры каламбуров можно найти в произведениях Уильяма Шекспира, Льюиса Кэрролла и Джеймса Джойса. Однако Н. Джастер особенно выделяется среди своих современников количеством и качеством использования подобных средств выразительности в своих сказках.

Каламбуры писателя создают уникальную атмосферу его произведений, вызывая у читателя улыбку и заставляя задуматься о многозначности слов и выражений.

Актуальность исследования каламбуров в литературных произведениях, особенно в сказках, обусловлена не только их лингвистической уникальностью и эстетической ценностью, но и способностью значительно обогащать смысловой слой текста, что привлекает внимание читателя и заставляет глубже осмыслить написанное. Произведения Н. Джастера выбраны для анализа неслучайно – они малоизучены и представляют собой яркий пример использования игры слов в литературном тексте. Эти тексты являются богатым источником каламбуров, которые сочетаются с другими художественными приемами, с помощью чего создаются сложные и интересные образы и сюжеты.

Материал и методы исследования. Методология исследования включает комплексный подход, сочетающий в себе анализ литературных источников, систематизацию данных, сравнительный анализ, классификацию и описание. Исследование опирается на литературный текст произведений Н. Джастера: “The Phantom Tollbooth” («Мило и волшебная будка») и “The Dot and the Line: A Romance in Lower Mathematics” («Точка и линия: Роман по низшей математике»).

Результаты исследования и их обсуждение. Одним из наиболее очевидных эффектов каламбуров является их способность вызывать улыбку или смех. Именно за счет игры слов создается комический эффект, который привлекает и удерживает внимание читателя. Каламбуры делают произведение более легким и приятным для восприятия, они добавляют в текст множество смысловых уровней. Одно слово или фраза, играющие несколькими значениями одновременно, могут предложить глубинное осмысление ситуации, героев или общей темы произведения. Каламбуры могут подчеркивать особенности характеров и поведение персонажей. Использование данного художественного средства может стать важной частью их образа, что определяет их глубину и индивидуальность.

Каламбуры обогащают тексты, делая их многослойными, глубокими и привлекательными с точки зрения смысла. Они вносят элемент комизма, раскрывают характеры персонажей, развивают сюжет и подчеркивают главную тему и идею произведения. В связи с этим книги, насыщенные каламбурами, становятся более интересными и многогранными, что позволяет читателю наслаждаться игрой слов и задуматься над их потаенными смыслами.

Анализ функционирования каламбуров проводился согласно классификации их функций, предложенной исследователями А. М. Люксембург и Г. Ф. Рахимкуловой. В соответствии с данной классификацией нами выявлено, что каламбуры в произведениях Н. Джастера выполняют семь функций, что, на наш взгляд, обусловлено спецификой жанра произведений (сказки). Рассмотрим эти функции подробнее.

– *Аллюзивная функция* (каламбуры помогают создавать аллюзии, т. е. скрытые отсылки к культурным, историческим или литературным феноменам. Это расширяет контекст понимания произведения, позволяя читателю увидеть связи между различными текстами и культурными кодами, что обогащает чтение, делает его более глубоким и осознанным).

Например, “*who have never traveled in lands beyond*” и “*Beyond what?*” [15] – фраза *lands beyond* («за пределами земли») создает аллюзию на одноименное научно-популярное произведение Лайона Спрэга де Кампа и Вилли Лея, указывает на неизвестность и на то, как часто люди боятся или избегают исследовать неизведанное. Этот каламбур мотивирует читателя задуматься о барьерах в собственной жизни. Игра слов строится на многозначности слова *beyond*: в первом примере оно употребляется в качестве наречия, а во втором – является предлогом. Мило, главный герой сказки «Мило и волшебная будка», не понимает, что речь идет об абстрактном понятии, символизирующем неизвестность. Ему кажется, что рассказ ведется о землях, находящихся за каким-то не-

известным географическим объектом. С помощью данного каламбура писатель рисует образ доброго, наивного ребенка, которому еще предстоит постичь философию жизни.

Прямая линия и точка используются в сказке «Точка и линия: Роман по низшей математике» не только для обозначения геометрических понятий, но и для создания образов любовной истории, что является аллюзией к романтическим отношениям между людьми.

“*You’re the beginning and the end, the dot, the core and the quintessence...*” [14] – в данном контексте точка символизирует начало и конец жизни прямой линии. Кроме этого, анализируемая фраза отображает отношение главного героя к своей возлюбленной, то, что она является для него самым главным в жизни. Эта мысль усиливается с помощью повторения нескольких слов подряд. Читатель буквально чувствует всю палитру эмоций главного героя.

– *Интеллектуальная игра с читателем* (каламбуров стимулируют интеллектуальное взаимодействие с читателем, побуждают его к размышлениям и активному восприятию текста. Это делает литературное произведение не только источником развлечения, но и средством интеллектуального развития):

Например, предостережение, адресованное главному герою и читателям, содержится в сочетании *half-baked ideas* [15] («недопеченные идеи»). Эти идеи в сказке буквально являются недопеченными, что может спровоцировать «пищевое отравление» ума. Данный каламбур стимулирует читателя анализировать используемые метафоры, что углубляет взаимодействие с текстом.

– *Характеристика персонажа и выражение его эмоционального состояния* (с помощью каламбуров можно раскрыть характер или эмоциональное состояние героя, что отражается в понимании его мотивов и чувств).

Пример: “*I didn’t mean to*” – “*Of course you’re mean*” [15]. “*I didn’t mean to*” – это выражение обычно используется, когда кто-то хочет сказать, что он не имел намерения что-то делать. Произносящий это, скорее всего, говорит о случайном или непреднамеренном действии, подразумевая свою невиновность или отсутствие злого умысла.

“*Of course you’re mean*” – это ответ на предыдущую фразу, в котором содержится прилагательное *mean* с указанием на то, что собеседник подлый или скупой. В данном контексте слово *mean* предполагает иное значение (характеристика человека).

Грамматическая несогласованность между элементами диалога усиливает каламбур, поскольку в первой части выражение использует глагол “*to mean*” в Past Simple (*didn’t mean*), а в ответе “*mean*” становится прилагательным. Это создает эффект словесной игры: оба слова произносятся одинаково, но их смысл и грамматическая функция различаются. В результате кажущаяся дружелюбной первая реплика получает неожиданный и юмористический «удар» в ответе, где слово *mean* переосмысливается и используется в совершенно другом контексте.

– *Абсурдистская функция* (каламбуров могут использоваться для создания абсурда, подчеркивая нелепость или иррациональность определенных ситуаций или идей. Это может быть эффективным способом критики или показа абсурдности реальности).

“... *subtracting turnips from turnips*” [15] – каламбур, созданный на основе абсурдности вычитания одного и того же предмета из самого себя, подчеркивает то, что Мило, главный герой сказки “*The Phantom Tollbooth*”, считает учебу бессмысленной. В реальном мире вычитание репы из репы не имеет смысла, потому что ответ всегда равен нулю. В контексте описания учебного процесса это может выражать недовольство Мило рутинностью и нежелание выполнять задания, кажущиеся бесполезными.

– *Маркировка авторского присутствия* (применение каламбуров может служить способом демонстрации присутствия автора в тексте – проявляются его стиль, взгляды

или философия. Это создает связь между писателем и читателем, делает текст более личным и выразительным).

Рассмотрим следующий пример: *“one genuine turnpike tollbooth”* [15]. Название *“turnpike tollbooth”* обычно предполагает платный пункт на автомагистрали, но в книге *“The Phantom Tollbooth”* это сочетание обозначает начало волшебного путешествия для Мило. Оно намекает на будущие приключения героя и открывает дверь в мир, где буквальные значения слов превращаются в реальность. Фраза прямо указывает на авторское вмешательство в сюжет, где Н. Джастер через упоминания о магических свойствах будок напоминает читателю о фантастической природе своего творения.

– *Ироническая функция* (каламбуры часто используются для создания иронии, что позволяет автору обратиться к серьезным темам с легкостью или критиковать определенные аспекты общества и человеческого поведения, сохраняя при этом легкий и игривый тон).

Рассмотрим диалог между Птицей и Мило из сказки *“The Phantom Tollbooth”*: *“That doesn’t seem right”* – *“But neither is it left, although if I were you I would have left a long time ago”* [15].

“That doesn’t seem right” – фраза может быть понята двояко. Во-первых, она может подразумевать, что что-то кажется неправильным, не соответствующим ожиданиям или неверным в определенной ситуации. Во-вторых, слово *right* также означает «право» (в смысле направления), т. е. что-то не кажется «правым», в смысле «находящимся справа».

“But neither is it left” – продолжение игры слов. С одной стороны, понятно, что предмет или ситуация не связаны с направлением «слева». С другой стороны, слово *left* может использоваться для обозначения того, что кто-то ушел или покинул место (прошедшее время от глагола *“to leave”*).

“... although if I were you, I would have left a long time ago” – здесь продолжается игра слов с использованием *left* в его альтернативном значении – «ушел бы, покинул бы». Собеседник подчеркивает абсурдность ситуации, где слова могут быть интерпретированы совершенно по-разному, в то же время показывая, что, возможно, лучшим решением было бы просто уйти.

Использование геометрических терминов для описания человеческих эмоций и отношений придает тексту ироничный оттенок – *“... and you are as stiff as a stick. Dull. Conventional and repressed”* [14], где прямая линия описывается через ее геометрические свойства, которые в данном контексте выглядят забавно и иронично.

– *Структурообразующая функция* (каламбуры используются для укрепления структуры произведения, с помощью чего подчеркиваются ключевые моменты сюжета или темы. Они могут помочь в формировании и развитии повествования, устанавливая взаимосвязи между разными частями текста).

Названия городов *“Dictionopolis”* и *“Digitopolis”* [14] являются каламбурами, которые сочетают слова, отражающие сферу интересов правителей этих городов: *“diction”* (речь, словесность) и *“digits”* (цифры) с суффиксом *“polis”*, означающим «город». Таким образом, наименования городов отражают их ориентацию или в сторону слов и языка, или в сторону математики и цифр. Они подчеркивают структурное деление мира книги на культурные и числовые аспекты, являясь основой для развития сюжета и взаимодействия персонажей в различных «мирах» знаний.

Мы можем наблюдать достаточно интересное использование каламбуров в произведениях Н. Джастера. Они позволяют расширить границы обыденного восприятия текста и привлекают внимание к глубинным аспектам повествования. Используя каламбуры в различных целях, от аллюзивной до структурообразующей, автор не только украшает рассказ, но и знакомит читателя со сложной игрой слов, которая стимулирует интеллектуальное взаимодействие, раскрывает многослойность персонажей и обогащает контекст.

На наш взгляд, каламбуры из произведения Н. Джастера можно было бы применять при обучении английскому языку. Изучение игры слов требует активного участия читающего, анализа и сопоставления смыслов и контекстов. Работа с каламбурами могла бы оказать помощь в запоминании различных значений лексических единиц. Педагоги могут использовать каламбуры при проведении интерактивных занятий, игровых упражнений и ролевых игр, что делает образовательный процесс более увлекательным и эффективным.

Выводы. Анализ сказок Н. Джастера “The Phantom Tollbooth” («Мило и волшебная будка») и “The Dot and the Line: A Romance in Lower Mathematics” («Точка и линия: Роман по низшей математике») позволил выявить и рассмотреть 60 примеров употребления каламбуров. Эти средства выразительности в произведениях писателя выполняют различные функции, такие как аллюзивная, структурообразующая, ироническая, маркировка авторского присутствия, абсурдистская, характеристика персонажа и выражение его эмоционального состояния, интеллектуальная игра с читателем.

Таким образом, использование каламбуров не просто привносит элемент юмора в текст, но и служит многоцелевым инструментом для углубления смысла, структурирования повествования, создания интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности читателя, иллюстрации авторских намерений. Всего в сказках Н. Джастера нами выявлено 7 функций каламбуров. Отметим, что функция интеллектуальной игры с читателем встречается чаще всего (40 %). В 30 % всех случаев каламбуры используются с целью создания характеристики персонажей и выражения их эмоционального состояния. Далее следует функция создания иронического эффекта (20 %). Намного реже каламбуры служат для создания эффекта абсурда и маркировки авторского присутствия (10 %).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большова А. Ю.* Стилистика и культура речи : практикум. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2024. – 221 с.
2. *Виноградов В. С.* Перевод. Общие и лексические вопросы : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М. : Кн. дом Ун-т, 2004. – 235 с.
3. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Р. Валент, 2006. – 447 с.
4. *Джанумов А. С.* Каламбур и его функционирование в двуязычной ситуации: англ.-рус. соответствия : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – М., 1997. – 136 с.
5. *Иванов С. С.* Игра слов и способы ее создания: смысловая и звуко-смысловая игра слов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 6-2. – С. 227–231.
6. *Крючкова Л. Л.* Мастерство словесной игры : учеб. пособие. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2024. – 127 с.
7. *Люксембург А. М.* Мастер игры Вивиан Ван Бок = Magister ludi Vivian Van Bock : (Игра слов в прозе В. Набокова в свете теории каламбура). – Ростов-на-Дону : Изд-во Ин-та массовых коммуникаций, 1996. – 201 с.
8. *Рахимкулова Г. Ф.* Языковая игра в прозе Владимира Набокова: к проблеме игрового стиля : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19. – Ростов-на-Дону, 2004. – 46 с.
9. *Санников В. З.* Каламбур как семантический феномен // Вопросы языкознания. – 1995. – № 3. – С. 56–69.
10. *Трифонов Н. С.* Опыт построения классификации каламбуров // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2003. – № 8. – С. 66–70.
11. *Тюкина Л. А.* Лингвопрагматика юмора. – Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2023. – 276 с.
12. *Уханова М. А.* Семантика юмора с позиций грамматики конструкций: на материале анекдотов на английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – М., 2024. – 234 с.
13. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / под ред. А. П. Сквородникова. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2012. – 852 с.
14. Juster N. The Dot & The Line: A Romance In Lower Mathematics [Электронный ресурс]. – URL : <https://archive.org/details/dotlinero00just> (дата обращения: 15.04.2025).
15. Juster N. The Phantom Tollbooth [Электронный ресурс]. – URL : https://onlinereadfreenovel.com/norton-juster/34094-the_phantom_tollbooth_read.htm (дата обращения: 10.02.2025).

Статья поступила в редакцию 14.05.2025

REFERENCES

1. Bol'shova A. Yu. Stilistika i kul'tura rechi : praktikum. – Krasnodar : Kubanskij gos. un-t, 2024. – 221 s.
2. Vinogradov B. C. Perevod. Obshchie i leksicheskie voprosy : ucheb. posobie. – 2-e izd., pererab. – M. : Kn. dom Un-t, 2004. – 235 s.
3. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : R. Valent, 2006. – 447 s.
4. Dzhanumov A. S. Kalambur i ego funkcionirovanie v dvuyazychnoj situacii: angl.-rus. sootvetstviya : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – M., 1997. – 136 s.
5. Ivanov S. S. Igra slov i sposoby ee sozdaniya: smyslovaya i zvukosmyslovaya igra slov // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevckogo. – 2009. – № 6-2. – S. 227–231.
6. Kryuchkova L. L. Masterstvo slovesnoj igry : ucheb. posobie. – Blagoveshchensk : Izd-vo BGPU, 2024. – 127 s.
7. Lyukseburg A. M. Master igry Vivian Van Bok = Magister ludi Vivian Van Bock : (Igra slov v proze V. Nabokova v svete teorii kalambura). – Rostov-na-Donu : Izd-vo In-ta massovykh kommunikacij, 1996. – 201 s.
8. Rahimkulova G. F. Yazykovaya igra v proze Vladimira Nabokova: k probleme igrovogo stilya : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01, 10.02.19. – Rostov-na-Donu, 2004. – 46 s.
9. Sannikov V. Z. Kalambur kak semanticheskij fenomen // Voprosy yazykoznanija. – 1995. – № 3. – S. 56–69.
10. Trifonova N. S. Opyt postroeniya klassifikacii kalamburov // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Seriya: Obshchestvennye nauki. – 2003. – № 8. – S. 66–70.
11. Tyukina L. A. Lingvopragmatika yumora – Yaroslavl' : Izd-vo YaGTU, 2023. – 276 s.
12. Uhanova M. A. Semantika yumora s pozicij grammatiki konstrukcij: na materiale anekdotov na anglijskom yazyke : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – M., 2024. – 234 s.
13. Effektivnoe rechevoe obshchenie (bazovye kompetencii) [Tekst] : slovar'-spravochnik / [pod red. A. P. Skovorodnikova]. – Krasnoyarsk : Sibirskij federal'nyj un-t, 2012. – 852 s.
14. Juster N. The Dot & The Line: A Romance In Lower Mathematics [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://archive.org/details/dotlinero00just> (data obrashcheniya: 15.04.2025).
15. Juster N. The Phantom Tollbooth [Elektronnyj resurs]. – URL : https://onlinereadfreenovel.com/norton-juster/34094-the_phantom_tollbooth_read.htm (data obrashcheniya: 10.02.2025).

The article was contributed on May 14, 2025

Сведения об авторе

Мартынова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8334-8429>, irinamartynova08@mail.ru

Author Information

Martynova, Irina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8334-8429>, irinamartynova08@mail.ru

УДК 821.161.1-31.09

DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.006

Е. В. Скуднякова

ТУРГЕНЕВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Ю. П. КАЗАКОВА: ПРИРОДА И ЧЕЛОВЕК

*Московский государственный университет технологий и управления
им. К. Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье исследуется тургеневская традиция в изображении природы и человека в прозе Ю. П. Казакова («Тихое утро», «Песни леса», «Ночь», «На охоте», «Никишкины тайны», «Скрип-скрип»). Подчеркивается, что писателей сближает философское осмысление природы. У И. С. Тургенева и его литературного последователя она изображается в двух ликах: первый – вечная, всеисильная, равнодушная по отношению к человеку; второй – прекрасная, одухотворенная, которая находится с человеком в гармоничной связи.

В рассказах Ю. П. Казакова выявляются герои с «внутренней цельностью» согласно типам, которые выделил М. О. Гершензон в творчестве И. С. Тургенева. Первый – персонажи с «раздвоенной душой», второй – персонажи с «внутренней цельностью», живущие в единстве с природой. Отмечается, что героями второго типа являются охотники, рыболовы, лесники, которые часто описываются с помощью животных. Они считают природу своим «домом», хорошо знают ее секретный язык, воспринимают ее как что-то живое и не стремятся постичь ее тайны.

В современной отечественной науке о литературе концептуальный анализ героев с «внутренней цельностью» в творчестве Ю. П. Казакова еще не был предметом специального изучения. В работе применялись сравнительно-сопоставительный метод и метод целостного анализа художественного произведения.

Ключевые слова: *тургеневская традиция, типология героев, природа и человек, рассказ, гармония с природой, герои с «внутренней цельностью»*

Е. В. Skudnyakova

TURGENEV'S TRADITION IN THE WORKS OF YU. P. KAZAKOV: NATURE AND MAN

*K. G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management
(the First Cossack University), Moscow, Russia*

Abstract. The article explores Turgenev's tradition in the depiction of nature and man in the prose by Yu. P. Kazakov ("Quiet Morning", "Songs of the Forest", "Night", "Old Hunting Grounds", "Nikishka's Secrets" and "Fiddle-Faddle"). It is stressed that it is the philosophical reflection on nature that brings the writers together. I.S. Turgenev and his literary successor depict it in two images. The first is eternal, omnipotent, and indifferent to people. The second is beautiful, spiritualized, and exists in a harmonious connection with people.

In Yu.P. Kazakov's short stories, characters with the so-called "inner integrity" have been identified according to the types distinguished by M. O. Gershenson in the works of I. S. Turgenev. The first type includes the characters with a "split soul", while the second one comprises those with "inner integrity" who live in a harmony with nature. It is noted that the characters of the second type are hunters, fishermen, and foresters, who are often depicted using animal imagery. They consider nature to be their "home", know its secret language well, perceive it as something alive, and do not strive to uncover its mysteries.

In contemporary Russian literary science, the conceptual analysis of characters with “inner integrity” in Yu. P. Kazakov’s work has not yet been the subject of specialized study. The research employed a comparative and contrasting method, as well as a holistic analysis of the literary work.

Keywords: *Turgenev’s tradition, typology of characters, nature and man, short story, harmony with nature, characters with “inner integrity”*

Введение. И. С. Тургенев всю свою жизнь размышлял о том, что представляет собой природа. Особенно его занимал вопрос, как она взаимодействует с человеком. Все рассуждения писателя находили отражение в его произведениях, в которых природа изображалась в двух ипостасях: первая – всемогущая, равнодушная к человеку («Призраки», «Довольно», «Поездка в Полесье» и др.), вторая – прекрасная во всех своих проявлениях, гармоничная с человеком («Записки охотника» и др.).

В рамках проблемы природы и человека в творчестве И. С. Тургенева М. О. Гершензон разработал типологию героев. Первый тип представлен персонажами с «раздвоенной душой» (отсутствие баланса с природой), а второй – с «внутренней цельностью» (единство с природой) [3, с. 49, 42].

Важно отметить, что тургеневские традиции (в том числе в изображении природы и человека) оказались достаточно продуктивными в художественном наследии писателей XX в. Поэтому обозначенная проблема в творчестве Ю. П. Казакова в той или иной степени оказывалась в фокусе внимания литературоведов. Т. П. Голованова в своей статье справедливо указала, что «... имя Тургенева не меркло на литературном горизонте новых эпох <...>, творчество писателя оказывалось созвучным мыслям и чувствам его потомков» [4, с. 20]. По мнению автора, Ю. Н. Казаков («На охоте») и И. С. Тургенев («Поездка в Полесье», «Довольно») во многом сходны в аспекте философского осмысления природы: «Размышления Казакова о жизни <...> по-тургеневски элегичны, проникнуты чувством единения с миром вечно обновляющейся природы» [4, с. 31].

Во второй половине XX в. (начиная с 70-х гг.) стали появляться работы, в которых отмечалась литературная преемственность между творчеством И. С. Тургенева, К. Г. Паустовского и Ю. П. Казакова ([18], [11], [6], [5]). Так, В. Е. Ковский писал, что в рамках «развития реалистического метода» XIX в. «возможности пейзажной живописи» максимально раскрылись именно в художественной системе И. С. Тургенева [11, с. 335]. С точки зрения ученого, К. Г. Паустовский становится одним из основных «наследников этой русской классической традиции, которая <...> уже через него передается Ю. Казакову» [11, с. 335]. А. Ф. Измайлов считал, что «лирико-романтическая направленность творчества Паустовского» во многом похожа на метод И. С. Тургенева, а Ю. П. Казакова он называл «последователем этого метода» [6, с. 116]. Т. Г. Джалилова в литературную цепочку последователей И. С. Тургенева включала не только К. Г. Паустовского и Ю. П. Казакова, но и М. М. Пришвина и И. Соколова-Микитова [5].

Литературоведы и критики писали о заметном влиянии традиций великих классиков (включая И. С. Тургенева) на прозу Ю. П. Казакова в области жанра рассказа (Е. Клепикова [9], И. А. Чекулина [21], В. А. Недзвецкий [16], А. А. Кузнецова [13], Н. П. Локтионова [15]), художественного метода и стиля изложения (И. С. Кузьмичев [14], А. А. Нинов [17], Е. Ш. Галимова [2]).

Так, Е. Клепикова отмечала: «Юрий Казаков развивает <...> тип рассказа, обработанный до чеканной структурности поколениями художников в приблизительном диапазоне от Тургенева до Бунина» [9, с. 260]. При этом подчеркивалось, что после того как «срок освоения традиций истек», «Казаков стал писать “личную”, резко характерную прозу» [9, с. 260]. И. А. Чекулина писала, что «современные писатели-рассказчики следуют традициям Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева, А. П. Чехова, М. Горького, И. А. Бунина,

М. М. Пришвина» [21, с. 5]. В статье В. А. Недзвецкого указывалось, что в развитии жанра рассказа (короткого по объему, но емкого по смыслу) Ю. П. Казаков опирался на своих литературных предшественников – И. С. Тургенева, Н. С. Лескова, А. П. Чехова и др. [16].

По А. А. Нинову, в произведениях Ю. П. Казакова прослеживается влияние русской классики – от Тургенева до Пришвина: «Эта школа обнаруживается в <...> живописности русского языка, точности стилистического приема, развитом чувстве художественной меры» [17, с. 332]. С точки зрения Е. Ш. Галимовой, для писателя характерна «импрессионистическая манера» изложения, которая выражалась в изображении «переходных, текучих состояний» [2, с. 15, 109].

Проблеме тургеневских традиций в творчестве Ю. П. Казакова в различных аспектах посвящены и некоторые диссертации ([10], [1]). О. Ф. Кобелева определила, какие «мотивы и стороны тургеневской философии природы» «нашли продолжение и развитие» в прозе Ю. П. Казакова [10, с. 9]. Автор считает, что в творчестве обоих писателей «природа предстает великой гармонизирующей силой, соединяясь с которой, человек <...> обретает жизненные силы и душевное спокойствие» [10, с. 11].

К. Т. Байниева в ходе сопоставительного анализа рассказов И. С. Тургенева («Свидание», «Певцы», «Хорь и Калиныч») и Ю. П. Казакова («На полустанке», «Трали-вали», «Нестор и Кир») выявила их «тематическое, сюжетное и текстуальное сходство» [1, с. 10]. В работе отмечалось, что Ю. П. Казаков «роднят» с И. С. Тургеневым «нравственно-философский и лирический характер его прозы», а также способ раскрытия внутренних переживаний героев – «в соприкосновении с природой, которая выступает у него как высшая нравственная и эстетическая ценность» [1, с. 11]. При этом в исследовании акцентировалось внимание на том, что, несмотря на «сознательное продолжение» традиций великого классика, Ю. П. Казаков трансформировал их «с учетом своего мировосприятия, особенностей изображаемой действительности и художественных задач» [1, с. 16].

Особо следует отметить диссертацию Н. А. Куделько, где в рамках тургеневской традиции рассматривались особенности реалистического метода Ю. П. Казакова – сосуществование в нем «романтических и импрессионистических тенденций» [12, с. 13]. С точки зрения ученого, в художественном наследии Ю. П. Казакова «развивается традиция эпического изображения народа, традиция “Записок охотника” И. С. Тургенева» [12, с. 19–20]. Литературовед выявила много общего у писателей в «типологии характеров», «“содержаний” пейзажей (природа средней России)», философии природы, принципах ее изображения, «отношении к природе, ее красоте как мерилу духовной сущности героев», [12, с. 10, 25]. Н. А. Куделько пришла к выводу, что именно Ю. П. Казаков (по сравнению с Б. К. Зайцевым и К. Г. Паустовским) ближе всего «к философии природы Тургенева», т. к. в его творчестве присутствуют «трагизм разъединения человека и “вечной Изиды” и гармония, единение человека и природы» [12, с. 27].

Таким образом, можно заключить, что в прозе Ю. П. Казакова обнаруживаются традиции признанного классика русской литературы И. С. Тургенева. Основными формами их воплощения являются способы изображения природы, особенности художественного метода, типы характеров, своеобразие жанра рассказа и др.

Цель работы – выявить и исследовать героев с «внутренней цельностью» в творчестве Ю. П. Казакова.

Актуальность исследуемой проблемы. В современном литературоведении анализ тургеневской традиции в изображении природы и человека в прозе Ю. П. Казакова считается актуальным, поскольку дает более емкое представление о воздействии этого феномена на творчество писателей XX в. (И. С. Соколова-Микитова, В. В. Бианки, К. Г. Паустовского, А. А. Кима и др.).

Впервые в отечественной науке о литературе осуществляется изучение героев с «внутренней цельностью» в художественном наследии Ю. П. Казакова [3, с. 49]. Подчеркнем, что анализ второго типа персонажей в творчестве И. С. Тургенева проведен в статьях автора ([19], [20]).

Материал и методы исследования. Материалом для исследования стали рассказы Ю. П. Казакова «Тихое утро» (1955), «Песни леса» (1955), «Ночь» (1956), «На охоте» (впервые был опубликован в 1957 г. под названием «Дым»), «Никишкины тайны» (1957), «Скрип-скрип» (1961). Методы исследования – сравнительно-сопоставительный, целостный анализ художественного текста.

Результаты исследования и их обсуждение. Тургеневское понимание природы очень близко Ю. П. Казакову, в творчестве которого наблюдаются и пессимистичная дисгармония человека с царственной природой, и органичное единение человека с ней. Поэтому присутствие в прозе Ю. П. Казакова персонажей с «внутренней цельностью» (по типологии М. О. Гершензона) восходит к тургеневской традиции [3, с. 49].

Героям второго типа присущ ряд особенностей:

- 1) находятся в балансе с царственной природой и ее неведомыми силами;
- 2) обладают «внутренней цельностью»;
- 3) ориентированы на настоящее, не склонны к болезненным воспоминаниям;
- 4) не философствуют о смысле жизни [3, с. 49].

В рассказах Ю. П. Казакова к персонажам рассматриваемого типа относятся охотники, рыболовы, лесники, которые в некоторых произведениях выступают одновременно в роли героев-повествователей. Они живут в гармонии с природой и воспринимают ее как свой «естественный дом». Например, Петр Николаевич и его сын Алексей во время охоты «ночевали на чердаке заброшенной сторожки на слежавшихся, потерявших запах листьях», можно сказать практически под открытым небом, т. к. крыша была вся в дырах («На охоте») [8, т. 1, с. 108]. Герой-повествователь из рассказа «Скрип-скрип» остался на ночь на берегу моря в «старой, заброшенной избушке» [7, т. 2, с. 400].

Персонажи с «внутренней цельностью» живут в единстве с природой, им знаком ее особый язык (приметы) [3, с. 42]. Так, Яшка был ловким охотником и считался лучшим рыболовом в колхозе («Тихое утро»). Он знал, что рыба лучше клюет в туманную погоду. Ему были известны повадки дроздов, поэтому он мог поймать их «сразу штук пять» [7, т. 2, с. 313]. Примечательно, что у него дома некоторое время жил дрозд, который умел чирикать «и как паровоз, и как пила» [7, т. 2, с. 313]. Герой-повествователь из рассказа «Песни леса» знал, когда начиналась «самая прекрасная охотничья пора» – примерно в середине апреля [7, т. 2, с. 335]. Именно в этот период времени природа уже просыпалась («все кругом как бы отпотело»), лес наполнялся весенними птичьими песнями: «... Целыми днями барабанили самцы-куропатки, яростно кричали сороки» [7, т. 2, с. 335]. В рассказе присутствует еще один герой – лесник, которому точно было известно, когда идти на охоту.

В рассказе «Ночь» все персонажи либо охотники, либо рыболовы – герой-повествователь, Петр Андреевич, Семен, Леша. При этом каждый из них знает особые места, где лучше всего охотиться или рыбачить. Так, Семену известно «тайное место», где обитает птица «непуганая»: «Идешь по лесу: направо – рябчики, тетери, глухари, налево – озеро <...> гуси и крякуши открыто плавают и на выстрел допускают близко...» [7, т. 2, с. 332]. Брусника там растет в таком количестве, что «все кочки кажутся красными», земляника «переспелая и такая сладкая – слаще сахара» и такой «крепкий дух» от смородины, «что голова кружится» [7, т. 2, с. 332]. По словам Семена, там ключевая вода особенно вкусная и целебная. Петр Андреевич знал «маленькое озерцо» вблизи Овшанки, где водилось много рыбы [7, т. 2, с. 326]. Он также был хорошо знаком с повадками лесных зверей. Например, он уверенно говорит, что «медведь на огонь не полезет», а в летнее время года волки не нападают на человека [7, т. 2, с. 327].

Петр Николаевич спустя много лет помнил «все-все дни и все места, где у него была счастливая охота», «приметные деревья», «потаенные родники» («На охоте») [8, т. 1, с. 109]. В рассказе «Скрип-скрип» рыбаки по небу в момент северного сияния предсказывали приближение шторма на Белом море: «Луна <...> окружилась янтарными кольцами. Звезды пропали, только самые крупные огнем горят <...>. А небо по розовому вдруг то желтым, то зеленым подергивается» [7, т. 2, с. 397].

Герои с «внутренней цельностью» обладают уникальным даром – они умеют разглядеть красоту в неприметных явлениях природного мира [3, с. 49]. В открытом пространстве они чувствуют себя счастливыми и свободными. Так, Володя испытывал необыкновенную легкость, «ощущение восторга и счастья», когда шел мимо поля на рыбалку вместе с Яшей: «Как славно и легко дышится, как хочется побегать по этой мягкой дороге <...>, подпрыгивая и взвизгивая от восторга!» («Тихое утро») [7, т. 2, с. 312]. Охотник из рассказа «Песни леса» с волнением слушал музыку леса, вдыхал его запахи: «Долго удерживаюсь, не хочу стрелять, не хочу разрушать этой празднично весенней жизни» [7, т. 2, с. 336]. Отметим, что произведение неслучайно называется именно так, этим подчеркивается природная особенность определенного временного промежутка (середина апреля) в охотничьем календаре.

Наиболее ярко звуки и запахи природы ощущаются персонажами в ночное время суток. В рассказе «Ночь» герой-повествователь почувствовал запах «горьковатой свежести ночных лугов», «речной сырости, глины», расслышал «слабый звук» плывущих по реке бревен, рассмотрел на другом берегу «яркую точку» костра: «Хорошо думается в такие минуты <...>, мечты сладко теснят грудь» [7, т. 2, с. 321]. Ему показалось, что с ним уже было что-то подобное: «Только никак не вспомнить <...>, в какую счастливую пору жизни» [7, т. 2, с. 322]. У него возникло желание «лечь и смотреть попеременно в огонь, на звезды <...>, слушать <...> ночные звуки, гадая, птица ли перепорхнула, шишка ли упала или так что померещилось...» [7, т. 2, с. 328]. Семен умиротворенно смотрел на ночной костер: «Лицо его <...> приняло то теплое <...> выражение, какое бывает у людей, думающих о чем-то неясном, но очень хорошем» [7, т. 2, с. 324]. Леше (брату Семена) тоже было «очень хорошо» рядом с костром, это просматривалось «в уютной позе, в блеске глаз, частой улыбке...» [7, т. 2, с. 326].

При этом Семен был не только отличным охотником и рыбаком, но и талантливым баянистом. Он считал, что гармоничная песня «должна свой запах иметь», «как река или лес» [7, т. 2, с. 329]. Тем самым в сознании героя второго типа музыкальное искусство постигается через природные образы. Ему было сложно описать словами красоту ночи, а с помощью музыки это оказалось легко. Например, тонкие звуки скрипки изображают тишину ночи, а низкие звуки рожка и виолончели «говорят, вроде как сосны гудят» [7, т. 2, с. 330]. Под мелодию «хриповатого» английского рожка можно также вообразить, что ты «летишь над землей куда хочешь, а под тобой все озера, реки, города, и везде тихо, темно» [7, т. 2, с. 329–330]. Семен придумал название для этой мелодии – «Ночная сказка» или «Ночная звезда» [7, т. 2, с. 330]. Когда герой-повествователь снова услышал вдалеке песнь Семена, он знал, что она «прекрасна и поэтична, потому что рождена чистым талантом, красотой меркнущих звезд, великой тишиной и ароматом увядающего лета» [7, т. 2, с. 334].

Петр Николаевич вспоминал, что чувствовал себя «почти больным от счастья», когда «бродил» по «озерам, лугам», «сумрачным борам», полям, лесам («На охоте») [8, т. 1, с. 109]. Он снова вернулся в эти места вместе со своим сыном, чтобы насладиться в полной мере «глухой тишиной и потаенностью» [8, т. 1, с. 112]. Они любовались солнечным рассветом, «слушали стеклянный скрип журавлей, стуки дятла, пронзительный крик кобчика...» [8, т. 1, с. 112]. Отец и сын чувствовали себя счастливыми «от тишины и от едва слышного шурстения дождя по листьям» [8, т. 1, с. 115]. Спустя много лет Петр Николаевич осознал,

что «этот тихий светлый край» и то время, которое он провел в нем, «запомнились как лучшее в жизни, как самое чистое» [8, т. 1, с. 109].

Никишка рассматривал необычные краски северного неба после заката солнца: «... Цвета меняются <...> от молочного к синему. Кажется <...> облако, силится рубиновым огнем загореться, запылять вместо ушедшего солнца» («Никишкины тайны») [7, т. 2, с. 381]. Герой-повествователь из рассказа «Скрип-скрип» «душой отдыхал» в тишине леса [7, т. 2, с. 399]. Для него все интересно и разнообразно в лесном пространстве. Внизу – «беловатый мох ягеля», «темно-зеленые лакированные листики брусники», «светло-зеленые островки можжевельника», а сверху – «березы золотятся», «рябина горит красным бархатным цветом» [7, т. 2, с. 399]. В горах он чувствовал умиротворение: «... И так хорошо было, что даже стрелять не хотелось» [7, т. 2, с. 400].

Природа во всем ее многообразии воспринимается персонажами анализируемого типа как нечто живое, поэтому они нередко наделяют ее человеческими способностями или качествами. Рассказчику из «Тихого утра» душистая смесь луговых (сено, клевер) и лесных запахов вместе с «легким теплым ветром» напоминала «дыхание проснувшейся земли, радующейся новому светлomu дню» [7, т. 2, с. 320]. В произведении «Песни леса» герой-повествователь наделял реку «сонным журчанием», весну – «робостью» [7, т. 2, с. 334]. Лес воспринимался им как живое существо: «Спит кругом лес, молчит, глухой и темный» [7, т. 2, с. 335].

Герой-рассказчик из «Ночи» сравнивал слабые прикосновения рук колосьев ржи с «молчаливой, робкой лаской» [7, т. 2, с. 321]. Ему казалось, что рожь «стояла недвижно, нежно светлея в темноте», «мозолистая» тропинка к утиному озеру вилась «суетливо», а речка «сонно журчала» [7, т. 2, с. 321, 334]. Петр Николаевич считал, что запахи земли были способны грустить: «... Пахло уже не <...> грустным запахом росы <...>, а грибами, мокрой землей...» («На охоте») [8, т. 1, с. 115]. Он настолько трепетно относился к природе тех мест, где охотился в молодости, что после долгой разлуки приветствовал ее как близкого человека (от избытка чувств у него на глазах выступили слезы): «Здравствуйте, кусты, и деревья, и озеро! Здравствуйте, цветы и осока! <...> Вы долго меня ждали, снились мне, и я пришел...» [8, т. 1, с. 112]. Отец и сын из рассказа «Никишкины тайны» верили, что в природе камни живые, а у берез есть свой особый язык, который не известен людям.

Сами персонажи с «внутренней цельностью» (внешний облик, черты характера) часто описываются посредством животных [3, с. 49]. В рассказе «Тихое утро» Яшка, когда остуился на берегу реки, «сжежился и зашипел, как гусь» [7, т. 2, с. 314]. Петр Петрович сравнивал себя в молодости с «молодым жеребенком», потому что был полон сил и желания жить («На охоте») [8, т. 1, с. 109]. Например, он был готов броситься в «ледяную воду» за птицей, идти «десятки километров в надежде подстрелить юркого бекаса» [8, т. 1, с. 109].

Герои второго типа воспринимают тайны природы как что-то естественное, они не пытаются их разгадать или объяснить рационально. Яшка верил, что в бочаге реки жили осьминоги, хотя он знал, что они обитают только в море («Тихое утро»). Поэтому когда Володя стал тонуть, Яшка просто похолодел от ужаса. В этом произведении прослеживается тургеневское понимание природы, которая предстает величественной, но равнодушной к человеку. Природа с ее постоянными законами, циклическими процессами вечна, а человек смертен, его жизнь мимолетна. После неудачной попытки спасти Володю Яшка был физически и эмоционально истощен. Он с трудом пришел в себя и в неопишемом ужасе вернулся на берег. Когда герой оглянулся, то увидел, что солнце продолжало ярко светить, «листья кустов и ветлы блестели»: «... Все было так же, как и всегда, все дышало покоем и тишиной, и стояло над землей тихое утро, а между тем вот только сейчас <...> утонул человек» [7, т. 2, с. 318].

Тем не менее Яшка – это персонаж второго типа, т. к. все его переживания были вызваны тем, что на его глазах тонул человек. Ему не свойственны глубокие философские рассуждения о смысле жизни. После того как Володя спасся, он долго плакал «от радости, от пережитого страха», а также от того, что все рассказы об осьминогах были враньем [7, т. 2, с. 320]. Поэтому повествование завершается умиротворяющим описанием природы, что свидетельствует о гармонии внутреннего состояния главного персонажа: «Вода в омуте давно успокоилась», «светило солнце, пылали кусты, обрызганные росой», а теплый воздух благоухал «острыми запахами леса», «сена и сладкого клевера» [7, т. 2, с. 320].

Эти герои воспринимают природу как царицу, а ее законы – как неизменную данность. Петр Николаевич, вернувшись в места охоты своей молодости, отмечал: «Все не то <...> только рассвет и роса на траве, запахи – все те же, вечные, навсегда те же!» («На охоте») [8, т. 1, с. 109]. Важно подчеркнуть, что он осознает вечность природы без каких-либо пессимистических рассуждений, с «восторгом»: «... Еще тысячи людей, может быть, и не родившихся даже, будут так же просыпаться когда-нибудь и глядеть на рассвет, туманы на лугах...» [8, т. 1, с. 109]. Бесконечный природный цикл для Петра Николаевича – совершенно естественный процесс: «И жизнь по-прежнему прекрасна <...>, всегда будут пылать <...> закаты и разгораться тихим светом восходы, всегда будут расцветать цветы и расти трава, и новые люди будут приходить на место стародавних охот...» [8, т. 1, с. 117].

Никишка, восьмилетний мальчик из рассказа «Никишкины тайны», верил, что в заброшенных рыбацких избушках жили лешие. Он представлял их себе очень четко: «У одного борода черная, у другого – сивая, у третьего – вовсе не поймешь какая» [7, т. 2, с. 371]. Он также обладал способностью приручать животных, поэтому «его все звери слушались» [7, т. 2, с. 371]. Никишка понимал, что у природы много тайн, которые навсегда скрыты от человека: «... Смотри только с тоской, впитывай глазами, слушай ушами да нюхай» [7, т. 2, с. 371]. Только в полусне ему мерещилось, что собака звала его в лес с целью открыть природные тайны: «Об чем березы шепчут, послушаем, что камни думают, узнаем» [7, т. 2, с. 375].

Выводы. Проблема взаимодействия природы и человека – одна из ключевых в прозе Ю. П. Казакова. В ее осмыслении заметно прослеживается тургеневская традиция, в частности в изображении героев. В рассказах писателя присутствует второй тип персонажей в соответствии с типологией, составленной М. О. Гершензоном [3]. Обозначены герои с «внутренней цельностью», которыми являются охотники, рыболовы, лесники – Петр Николаевич и его сын Алексей («На охоте»), Яшка и Владимир («Тихое утро»), Петр Андреевич, Семен и Леша («Ночь»), Никишка и его отец («Никишкины тайны»), а также герои-повествователи («Скрип-скрип», «Песни леса»). Для выделенных персонажей природа – «родной дом», источник промысла, поэтому они находятся в балансе с ней. Это цельные личности, которым не свойственен философский подход к жизни, они живут настоящим, способны замечать красоту в самых обычных природных явлениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байниева К. Т. Традиции и новаторство в творчестве Ю. П. Казакова : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. – М., 1993. – 16 с.
2. Галимова Е. Ш. Художественный мир Юрия Казакова. – Архангельск : Изд-во Поморск. ун-та, 1992. – 174 с.
3. Гершензон М. О. Мечта и мысль И. С. Тургенева. – М. : Книгоизд-во писателей в Москве, 1919. – 170 с.
4. Голованова Т. П. Тургенев и советская литература // Русская литература. – 1968. – № 4. – С. 20–34.
5. Джалилова Т. В. Традиции лирической прозы И. С. Тургенева в советской литературе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 ; 10.01.02. – Баку, 1990. – 29 с.
6. Измайлов А. Ф. Наедине с Паустовским. – Л. : Наука, 1990. – 136 с.

7. Казаков Ю. П. Соловецкие мечтания. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 2. – М. : Русский Мир, 2023. – 480 с.
8. Казаков Ю. П. Странник. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 1. – М. : Русский Мир, 2023. – 384 с.
9. Клепикова Е. Север сокровенный // Новый мир. – 1974. – № 7. – С. 260–264.
10. Кобелева О. Ф. Традиции И. С. Тургенева в современной литературе (на материале произведений Д. Гранина, Ю. Казакова, В. Солоухина) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – Днепропетровск, 1992. – 19 с.
11. Ковский В. Е. Реалисты и романтики: из творческого опыта русской советской классики. – М. : Худож. лит., 1990. – 383 с.
12. Куделько Н. А. Традиции поэтики И. С. Тургенева в русской литературе XX века (Б. К. Зайцев, К. Г. Паустовский, Ю. П. Казаков) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01. – М., 2005. – 41 с.
13. Кузнецова А. А. Проза Ю. П. Казакова: проблематика и поэтика : дис ... канд. филол. наук : 10.01.01. – Тверь, 2001. – 185 с.
14. Кузьмичев И. С. Юрий Казаков: набросок портрета. – Л. : Сов. писатель, 1986. – 272 с.
15. Локтионова Н. П. Традиции лирической прозы в творчестве Юрия Казакова // Материалы международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVI Кирилло-Медовские чтения». – Ярославль : Ремдер, 2015. – С. 218–223.
16. Недзвецкий В. А. Возврат к жизни. Лирическая новеллистика Юрия Казакова // Литература в школе. – 2001. – № 2. – С. 20–25.
17. Нинов А. А. Юрий Казаков // Сквозь тридцать лет: проблемы. Портреты. Полемика. 1956–1986. – Л. : Сов. писатель, 1987. – С. 331–360.
18. Пудожгорский В. К. Путешествие в прекрасное. – Вологда : Изд-во Вологод. гос. пед. ин-та, 1974. – 85 с.
19. Скуднякова Е. В. Природа и человек в творчестве И. С. Тургенева: герои с «внутренней цельностью» // Вестник Чувашиянского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2(119). – С. 35–43.
20. Скуднякова Е. В. Природа и человек в цикле «Записки охотника» И. С. Тургенева: герои с «внутренней цельностью» // Вестник Чувашиянского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2024. – № 2(123). – С. 58–67.
21. Чекулина Н. А. Лирическая проза Ю. П. Казакова (проблематика и жанровые особенности) : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. – Ташкент, 1983. – 185 с.

Статья поступила в редакцию 10.06.2025

REFERENCES

1. Bajnieva K. T. Tradicii i novatorstvo v tvorchestve Yu. P. Kazakova : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.02. – M., 1993. – 16 s.
2. Galimova E. Sh. Hudozhestvennyj mir Yuriya Kazakova. – Arhangel'sk : Izd-vo Pomorsk. un-ta, 1992. – 174 s.
3. Gershenzon M. O. Mechta i mysl' I. S. Turgeneva. – M. : Knigoizd-vo pisatelej v Moskve, 1919. – 170 s.
4. Golovanova T. P. Turgenev i sovetskaya literatura // Russkaya literatura. – 1968. – № 4. – S. 20–34.
5. Dzhaliilova T. V. Tradicii liricheskoy prozy I. S. Turgeneva v sovetskoj literature : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01 ; 10.01.02. – Baku, 1990. – 29 s.
6. Izmajlov A. F. Naedine s Paustovskim. – L. : Nauka, 1990. – 136 s.
7. Kazakov Yu. P. Soloveckie mechtaniya. Sbranie sochinenij : v 3 t. T. 2. – M. : Russkij Mir", 2023. – 480 s.
8. Kazakov Yu. P. Strannik. Sbranie sochinenij : v 3 t. T. 1. – M. : Russkij Mir", 2023. – 384 s.
9. Klepikova E. Sever sokrovennyj // Novyj mir. – 1974. – № 7. – S. 260–264.
10. Kobleva O. F. Tradicii I. S. Turgeneva v sovremennoj literature (na materiale proizvedenij D. Granina, Yu. Kazakova, V. Solouhina) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – Dnepropetrovsk, 1992. – 19 s.
11. Kovskij V. E. Realisty i romantiki: iz tvorcheskogo opyta russkoj sovetskoj klassiki. – M. : Hudozh. lit., 1990. – 383 s.
12. Kudel'ko N. A. Tradicii poetiki I. S. Turgeneva v russkoj literature XX veka (B. K. Zajcev, K. G. Paustovskij, Yu. P. Kazakov) : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.01. – M., 2005. – 41 s.
13. Kuznecova A. A. Proza Yu. P. Kazakova: problematika i poetika : dis ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – Tver', 2001. – 185 s.
14. Kuz'michev I. S. Yuriy Kazakov: nabrosok portreta. – L. : Sov. pisatel', 1986. – 272 s.
15. Loktionova N. P. Tradicii liricheskoy prozy v tvorchestve Yuriya Kazakova // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie. XVI Kirillo-Mefodievskie chteniya». – Yaroslavl' : Remder, 2015. – S. 218–223.
16. Nedzveckij V. A. Vozvrat k zhizni. Liricheskaya novellistka Yuriya Kazakova // Literatura v shkole. – 2001. – № 2. – S. 20–25.

17. Ninov A. A. Yuriy Kazakov // Skvoz' tridcat' let: problemy. Portrety. Polemika. 1956–1986. – L. : Sov. pisatel', 1987. – S. 331–360.
18. Pudozhgorskij V. K. Puteshestvie v prekrasnoe. – Vologda : Izd-vo Vologod. gos. ped. in-ta, 1974. – 85 s.
19. Skudnyakova E. V. Priroda i chelovek v tvorchestve I. S. Turgeneva: geroi s «vnutrennej cel'nost'yu» // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 2(119). – S. 35–43.
20. Skudnyakova E. V. Priroda i chelovek v cikle «Zapiski ohotnika» I. S. Turgeneva: geroi s «vnutrennej cel'nost'yu» // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2024. – № 2(123). – S. 58–67.
21. Chekulina N. A. Liricheskaya proza Yu. P. Kazakova (problematika i zhanrovye osobennosti) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.02. – Tashkent, 1983. – 185 s.

The article was contributed on June 10, 2025

Сведения об авторе

Скуднякова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Разумовского (Первого казачьего университета), г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6975-1852>, elenaskudnakova@gmail.com

Author Information

Skudnyakova, Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, K. G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University), Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6975-1852>, elenaskudnakova@gmail.com

ВРЕМЯ ЧТЕНИЯ КАК МЕТРИКА УДОБОЧИТАЕМОСТИ*Банк России, г. Москва, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению времени чтения текста как метрики удобочитаемости. В повседневности восприятие текста ограничено не только его сложностью, но и временем, которым располагает человек. Для расчета времени чтения необходимо знать скорость чтения про себя взрослого человека. Эта тема слабо представлена в существующих источниках и отличается высокой вариативностью. Время, затраченное на чтение, фактически стало частью Федерального закона «О рекламе», а расчеты по метрикам удобочитаемости – рутинной работой лингвиста. Мы подобрали четыре текста и попросили респондентов читать их в течение минуты, а затем указать, где они остановились. По итогам исследования рассчитана средняя скорость чтения про себя простого текста на основе результатов 143 человек – 275 слов в минуту (стандартное отклонение – 86). Выявлено, что сложные, специализированные тексты читаются медленнее в 0,74 раза (стандартное отклонение – 0,18) – примерно 203 слова в минуту (стандартное отклонение – 50). Скорость чтения зависит от многих факторов, и наибольшее влияние на нее оказывают уровень образования и чтение специализированной литературы. Кандидаты наук, доктора наук и люди, обладающие степенью PhD, читают быстрее всех, а те, кто получил только среднее общее образование, читают медленнее всех. Установлено, что юристы читают быстрее остальных как специализированные, так и простые тексты, а люди с медицинским образованием значительно медленнее читают юридические тексты.

Ключевые слова: метрики удобочитаемости, время чтения, скорость чтения взрослых, скорость чтения про себя, факторы, влияющие на скорость чтения, снижение скорости чтения, понижающий коэффициент

*Ia. A. Iakovleva***READING TIME AS READABILITY METRIC***Bank of Russia, Moscow, Russia*

Abstract. This article focuses on reading time as a readability metric. In everyday life, people are limited not only by the complexity of the text but the time they can spend on reading. For an accurate calculation of reading time, it is necessary to know the silent reading speed of adults. However, this topic has been insufficiently studied and is characterized by high variability. The time spent on reading is, in fact, a part of the Federal Law on Advertising and the readability calculations are now part of a linguist's everyday work. We selected four texts and asked the respondents to read them silently for a minute and then indicate where they stopped. According to the study's results, we calculated the average silent reading speed for simple, non-specialized text based on data from 143 participants – it is 275 words per minute (WPM) (standard deviation: 86). It was found that complex, specialized texts were read slower by a factor of 0.74 (standard deviation 0.18) - approximately 203 words per minute (standard deviation 50). The reading speed depends on many factors with the greatest influence coming from the level of education and constant reading of subject-specific literature. Candidates of Science, Doctors of Science read the fastest, while those with only a general secondary education read the slowest. It was found that lawyers read both specialized and simple texts faster than others, and people with medical backgrounds read legal texts significantly slower.

Keywords: readability metrics, reading time, adult reading speed, silent reading speed, factors influencing reading speed, reading speed reduction, reducing coefficient

Введение. В данной работе рассматривается время чтения текста как дополнительная метрика удобочитаемости. При ознакомлении с документом люди могут быть ограничены не только своими знаниями и уровнем образования, но и временем, которое они готовы потратить на его прочтение. Зачастую человек должен в сжатые сроки принять взвешенное, квалифицированное, осознанное решение, последствия которого могут серьезно повлиять на здоровье, финансы и другие аспекты его жизни. Однако объем документа может быть столь велик, что у человека не остается времени на его полное прочтение.

Одним из самых ярких примеров ситуации, когда времени на прочтение недостаточно, является реклама кредитов. Перед началом работы над этой статьей проведено небольшое неопубликованное исследование 10 реклам кредитов. В среднем необходимо в 5 раз больше времени для прочтения текста, чем показано в ролике. Можно отметить отдельную рекламу, где текст показывался в течение 5 секунд, а для прочтения требовалось 85 секунд. Последняя редакция закона о рекламе изменила эту ситуацию, теперь определена предупреждающая фраза, а также минимальное время ее показа [11].

Параметр скорости чтения широко используется в образовании: дети в начальной школе проходят тесты, существуют нормы скорости чтения в соответствии с возрастом и уровнем образования [4]. Однако скорость, с которой читает взрослый человек, почти не встречается в научной литературе. В существующих источниках скорость чтения варьируется от 100 до 200 слов в минуту ([1, с. 6], [2], [3, с. 499], [7, с. 475]), и это слишком большой диапазон, чтобы достоверно вычислить предполагаемое время чтения документа. Указанные исследования проведены достаточно давно, до широкого и повсеместного распространения персональных цифровых устройств. Во время их использования люди чаще всего именно читают, что дает нам основания предполагать, что скорость могла возрасти.

Вероятно, сложные тексты люди читают медленнее, чем простые. В англоязычной литературе ([13, с. 2]) найдена разница между скоростью чтения художественной и нехудожественной литературы, из чего можно сделать предположение, что сложные тексты читаются медленнее и существует некоторый понижающий коэффициент.

В рамках этого исследования мы выдвинули несколько гипотез:

1. сложные тексты человек читает медленнее;
2. существует исчисляемый общий понижающий коэффициент скорости чтения сложных текстов;
3. скорость чтения сложных текстов не снижается существенно, если человек является профессионалом в этой области или постоянно читает литературу подобной тематики;
4. когнитивная нагрузка снижает скорость чтения.

Для вычисления времени чтения документа необходимо узнать, с какой скоростью читает взрослый человек про себя, что и является целью данной работы.

Задачи исследования:

- оценить, какие факторы влияют на скорость чтения;
- выяснить, существует ли понижающий коэффициент скорости чтения, и рассчитать его.

Актуальность исследуемой проблемы. Время чтения фактически стало частью законодательной нормы. Во вступившем в силу Федеральном законе «О рекламе» в редакции от 26.12.2024 учитывается время показа предупреждающей надписи – не менее 3 секунд [11].

При этом методы компьютерной лингвистики получают все большее распространение, и применение формул удобочитаемости становится рутинной работой лингвиста. Но необходимо учитывать не только параметры текста как такового, но и контекст, в котором его будут читать.

Материал и методы исследования. С целью проверки выдвинутых нами гипотез подобрано четыре текста. Для чистоты результатов принято решение углубиться в некоторые

общеизвестные сложные темы ([9]), такие как медицина, законы, договоры. Все тексты взяты из открытых источников и изначально предназначались для широкой аудитории, а не для профессионалов (в отличие, например, от специализированных публикаций в медицинских источниках).

Так, законы Российской Федерации могут и должны читать все граждане, вне зависимости от их уровня образования и направления профессиональной деятельности. Текст финансового договора предполагал взятие кредита на потребительские нужды в банке, а медицинский текст был рекламной статьей о заболевании на сайте клиники, где дальше читающему предлагалось обратиться за лечением в это учреждение. Такие тексты здесь и далее называем сложными. Четвертый текст взят с развлекательного сайта – описание прогулки по городу. Такой текст здесь и далее называем простым.

Для уточнения субъективной оценки тексты проверены по нескольким метрикам удобочитаемости (таблица 1). Отметим, что принимаем во внимание отсутствие общепринятой адаптации для русского языка таких метрик и скорее ориентируемся на относительность оценок текстов между собой.

Таблица 1 – Оценки текстов по метрикам удобочитаемости

Метрика	Текст			
	Простой	Медицинский	Закон	Финансовый
Индекс Флеша	36,97	4,78	21,81	-11,00
Индекс Колман-Лиау	9,93	16,21	18,57	15,21
ARI	10,14	17,32	22,97	20,54

Существует адаптация индекса удобочитаемости Флеша для русского языка ([8, с. 144]), по которой тексты были также оценены (таблица 2).

Таблица 2 – Оценки текстов по адаптированной метрике удобочитаемости

Метрика	Тексты			
	Простой	Медицинский	Закон	Финансовый
Адаптированная метрика Оборневой	47,63	88,10	90,60	102,70

Оценка по метрикам удобочитаемости подтвердила, что три тематических текста являются более сложными по сравнению с простым текстом.

Респондентам дан небольшой опросник, где они отмечали свои социо-демографические параметры и сообщали, насколько часто они читают в профессиональной деятельности и как хобби. После этого представлена инструкция, где было указано, что необходимо читать текст про себя в течение одной минуты, а затем отметить последние прочитанные слова.

Для проверки гипотезы 3 мы уточнили у респондентов направление их деятельности.

В рамках оценки влияния когнитивной нагрузки в процессе чтения (гипотеза 4) использована рандомизация порядка показа текстов.

В расчет взяты только результаты респондентов старше 18 лет.

В обработке использованы статистические методы, а именно оценки по среднему и по медиане, стандартное отклонение, U-критерий Манна-Уитни, корреляция Спирмена, а также линейная регрессия.

Результаты исследования и их обсуждение. Расчетная база исследования состоит из ответов 143 человек, каждый из них прочел 4 текста. В процессе обработки и после проведения тестов выяснилось что результаты прочтения текста финансового договора ненадежны, и в дальнейшем они не использовались.

Средняя скорость чтения про себя простого текста составляет 273 слова в минуту, медиана – 275 слов, стандартное отклонение – 86. Для текста закона средняя скорость чтения про себя составила 173 слова в минуту, медиана – 172 слова, стандартное отклонение – 59. В случае медицинского текста участники в среднем читали за 1 минуту 221 слово, медиана – 215 слов, стандартное отклонение – 79 (рис. 1).

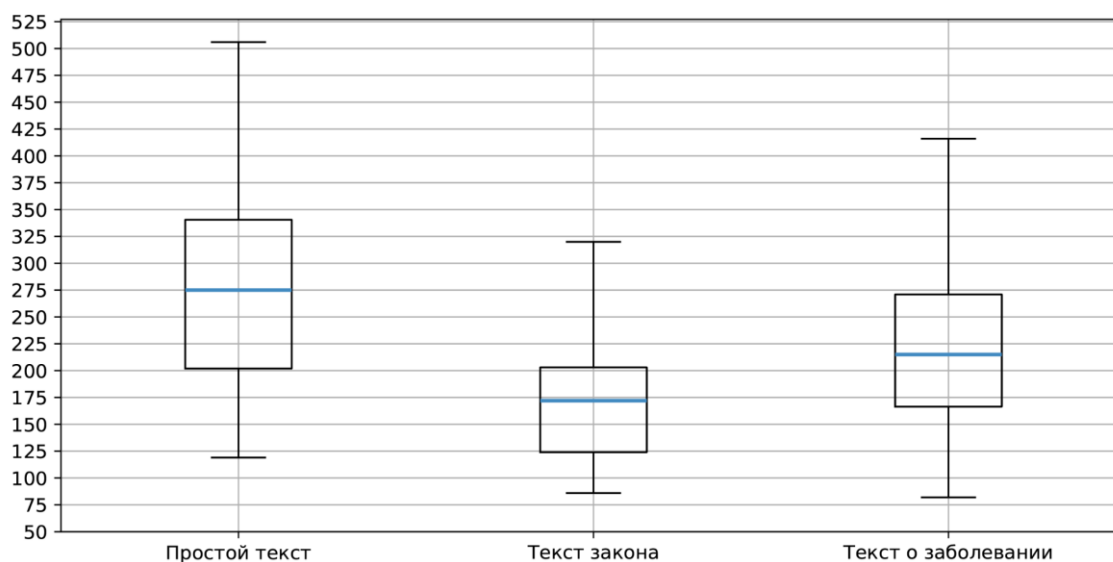


Рисунок 1 – Диаграмма размаха скоростей чтения для разных текстов

Для проверки гипотез 1 и 2 (о снижении скорости чтения сложных текстов и существовании понижающего коэффициента) рассчитано отношение усредненной скорости чтения двух сложных текстов к скорости простого текста для каждого респондента. Среднее значение составило 0,74, стандартное отклонение – 0,18, что подтверждает анализируемые гипотезы. Сложные тексты читаются медленнее, и может быть выведен понижающий коэффициент. Значимость различия скорости чтения простого и сложных текстов также подтверждена по U-критерию Манна-Уитни ($p\text{-value} < 0,05$).

Если мы умножим среднюю скорость чтения простого текста на понижающий коэффициент, то получим, что средняя скорость чтения сложного текста составляет 203 слова в минуту, стандартное отклонение – 50.

В процессе анализа гипотезы 3 (о меньшем снижении скорости чтения для профессионалов) мы сравнили индивидуальные коэффициенты снижения скорости чтения респондентов, указавших, что они являются специалистами в этой области, и всех остальных. Предположительно, у профессионалов скорость чтения текста из области их деятельности была бы равна или близка их скорости чтения простого текста и была бы существенно выше, чем скорость чтения остальных сложных текстов. Для текста закона не выявлено значимых различий: для профессионалов коэффициент снижения скорости чтения составил 0,62, а для остальных – 0,66. Гипотеза не подтвердилась и по U-критерию Манна-Уитни ($p\text{-value} > 0,05$). Для текста о заболевании также не выявлено значимых различий. Коэффициенты снижения скорости составляют 0,88 для профессионала и 0,78 – для непрофессионала, но эта разница незначительна ($p\text{-value} > 0,05$).

В рамках оценки гипотезы 4 (о снижении скорости в процессе чтения из-за когнитивной нагрузки) использована рандомизация порядка показа текстов. Респонденты были разделены на 4 группы и получали каждый из текстов в разном порядке (таблица 3).

Таблица 3 – Порядок выдачи текстов для проверки гипотезы 4

№ гр.	Очередность прочтения			
	1 текст	2 текст	3 текст	4 текст
Гр. 1	простой	о заболевании	закон	договор
Гр. 2	договор	простой	о заболевании	закон
Гр. 3	закон	договор	простой	о заболевании
Гр. 4	о заболевании	закон	договор	простой

Мы предполагали увидеть устойчивое, значимое снижение скорости чтения одного и того же текста от группы, которая читала его первым, к группе, которая читала его последним.

Сравнение результатов по каждому тексту между группами показало, что разницы по скорости чтения между группами нет (таблица 4). Дополнительно результаты проверены по U-критерию Манна-Уитни. Между группами не выявлено значимого различия ($p\text{-value} > 0,05$).

Таблица 4 – Сравнение средней скорости чтения по очередности прочтения

Текст	Очередность прочтения			
	Первый	Второй	Третий	Четвертый
Простой текст	268	267	271	285
Текст о заболевании	224	228	210	222
Текст закона	172	177	172	173

Наблюдается достаточно устойчивая тенденция к повышению средней скорости чтения в зависимости от уровня образования (таблица 5).

Таблица 5 – Средняя скорость чтения по уровням образования

Уровень образования	Слов в минуту
Общее образование (школа)	236
Среднее профессиональное образование (колледж)	281
Высшее образование (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура)	277
Кандидат наук, доктор наук, PhD	382

Этот результат находит подтверждение и у других исследователей, которые считают, что на скорость чтения влияет в том числе и образование [12, с. 27].

Помимо этого, мы наблюдаем повышение скорости чтения в возрастных группах (таблица 6).

Таблица 6 – Средние скорости чтения по возрастным группам

Возраст	Слов в минуту
От 18 до 25 лет	255
От 26 до 35 лет	261
От 46 до 55 лет	339

По нашему мнению, увеличение скорости чтения в зависимости от уровня образования и возраста – это одна и та же тенденция, которая проявляется в двух отдельных срезах, что подтверждается корреляцией между переменными «возраст» и «уровень образования» (коэффициент корреляции 0,399, мощность 0,999).

Также найдено, что люди, которые читают для себя «постоянно» (251 слово в минуту), делают это медленнее, чем люди, которые читают для себя «иногда» (290 слов в минуту). Вероятно, те, кто читает регулярно в качестве хобби, делают это неспешно, потому что привыкли получать удовольствие от чтения.

Эта теория может быть подтверждена следующим различием. Люди, читающие в основном специализированную литературу (290 слов в минуту), делают это быстрее, чем люди, которые чаще всего читают книги и социальные сети (260 и 267 слов в минуту соответственно). Коэффициент корреляции ответа «специализированная литература» и скорости чтения простого текста составляет 0,254 при мощности 0,868, закона – 0,227 при мощности 0,782, статьи о заболевании – 0,236 при мощности 0,813.

Что касается различий не между группами, а отдельно выделенных групп по признаку и всех остальных, этим признаком не обладающих, есть несколько интересных находок. Например, респонденты с юридическим образованием читают простой текст гораздо быстрее, чем все остальные, – 326 слов в минуту и 269 слов в минуту, коэффициент корреляции 0,2 при мощности 0,671. Респонденты с медицинским образованием читают юридический текст медленнее остальных (127 слов в минуту и 175 слов в минуту), коэффициент корреляции -0,169 при мощности 0,524.

Медленнее всех простой текст читают респонденты, которые отметили свой уровень образования как «общее образование (школа)», – 236 слов в минуту, а быстрее всех – «кандидат наук, доктор наук, PhD» – 382 слова в минуту. Это также подтверждается корреляционным анализом: коэффициент корреляции -0,209 и мощность 0,712 для первого вывода; коэффициент корреляции 0,182 и мощность 0,587 – для второго.

Линейная регрессия показывает веса, подтверждающие предыдущие результаты, касательно факторов, имеющих наибольшее влияние на скорость чтения (таблица 7).

Таблица 7 – Веса линейной регрессии по параметрам для текста

Параметры	Тексты		
	Простой	Закон	Медицинский
Образование	23,7	18,2	23,5
Направление образования	-1,6	-4,1	-0,7
Чтение в профессиональной деятельности	-4,7	-12,7	1,9
Чтение как хобби	-0,1	-6,1	1,3
Что читают чаще всего	13	5,9	15,5

Как и было сказано выше, ключевое, что влияет на скорость чтения всех трех текстов, – это уровень образования. Скорость прочтения простого и медицинского текстов зависит от того, что человек читает чаще всего (социальные сети, книги или специализированную литературу), а скорость прочтения юридического текста – от того, как часто он читает в профессиональной деятельности.

Полученная метрика – средняя скорость чтения – может использоваться для оценки доступности текста в условиях ограниченного времени. Она применима в рекламе, образовании, правовом и медицинском контексте. Настоящая работа не затрагивала аспект понимания прочитанного текста. Исследование может быть расширено и дополнено в этой области.

Необходимо отметить, что участники эксперимента получали текст в одном варианте – в электронном виде и в практически одинаковом дизайне, который менялся только в зависимости от персонального устройства. Цвет фона и цвет и шрифт текста были одинаковы для всех. Другие исследователи отмечают, что скорость чтения может меняться от среды функционирования текста ([5, с. 83]) и в зависимости от типографических

параметров набора ([10, с. 249]). Эти параметры и их влияние на скорость чтения требуют дальнейшего изучения.

Мы не подтвердили гипотезу 4 (о снижении скорости в процессе чтения из-за когнитивной нагрузки), но считаем, что тема требует дальнейшего изучения и расширения эксперимента. Другие исследователи отмечают, что скорость чтения снижается после 7 минут чтения [6, с. 59]. Это также может быть рассмотрено в дальнейших исследованиях на более длинных отрезках времени.

Выводы. Найденная средняя скорость чтения про себя текста общего характера – 275 слов в минуту (стандартное отклонение – 86).

Сложные, специализированные тексты читаются медленнее, чем тексты общего характера. Средний коэффициент снижения скорости чтения для таких текстов – 0,74 (стандартное отклонение – 0,18). Следовательно, средняя скорость чтения сложного текста – 203 слова в минуту (стандартное отклонение – 50). Скорость чтения сложных текстов существенно снижается, даже если человек является профессионалом в этой области или постоянно читает подобную тематику.

В рамках нашего исследования когнитивная нагрузка не повлияла на скорость чтения. Однако мы предполагаем, что этот вопрос нуждается в доработке и увеличении такой нагрузки на человека для уточнения результатов.

Кроме сложности текста, на скорость чтения влияет образование. Чем выше уровень образования, тем выше скорость чтения. Также она зависит от того, что человек читает чаще всего. Наиболее высокая скорость чтения наблюдается у тех, кто чаще всего читает специализированную литературу.

Найденная скорость чтения позволит рассчитать время ознакомления взрослого человека с любым текстом. Метрика может быть применена в различных областях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вормсбехер В. Ф., Кабин В. А.* 100 страниц в час. – Кемерово : Кемеровское книжное изд-во, 1976. – 116 с.
2. *Душков Б. А., Смирнов Б. А., Королев А. В.* Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь [Электронный ресурс]. – 3-е изд. – М. : Академический Проект, 2020. – 848 с. – URL : <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785829134488.html> (дата обращения: 18.03.2025).
3. *Жмуров В. А.* Большая энциклопедия по психиатрии : энциклопедия. – 2-е изд. – М. : Джангар, 2012. – 864 с.
4. *Казаркина Т. С.* Нормативы проверки техники чтения в начальных классах по ФГОС НОО [Электронный ресурс]. – URL : <https://infourok.ru/normativi-proverki-tehniki-chteniya-v-nachalnih-klassah-po-fgos-noo-2892878.html> (дата обращения: 18.03.2025).
5. *Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф.* Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования: международный электронный научный журнал. – 2020. – № 4(46). – С. 74–98. – DOI 10.32744/pse.2020.4.5. – URL : <https://pnojurnal.wordpress.com/2020/08/29/lebedeva-veselovskaya-kupreshchenko/> (дата обращения: 18.03.2025).
6. *Любимцева М. А.* Факторы, влияющие на время чтения и дочитываемость материалов онлайн-медиа (кейс Lady.mail.ru) // Вестник Московского университета. – Сер. 10. Журналистика. – 2020. – № 2. – С. 53–84. – DOI 10.30547/vestnik.journ.2.2020.5384.
7. *Немов Р. С.* Психологический словарь : словарь. – М. : Владос, 2007. – 560 с.
8. *Оборнева И. В.* Математическая модель оценки учебных текстов // Вестник МГПУ. – 2005. – № 1(4). – С. 141–147.
9. *Солнышкина М. И.* Концепция сложности текста: нужно ли измерять текст в цифрах? [Электронный ресурс]. – URL : <https://nnov.hse.ru/ba/ling/news/896046551.html> (дата обращения: 18.03.2025).
10. *Токарь О. В., Зильбергейт М. А., Литунов С. Н.* Оценка удобочитаемости шрифта на материале официального документа // Омский научный вестник. – 2009. – № 2(80). – С. 246–249.
11. Федеральный закон от 13.03.2006 N 38-ФЗ (ред. от 26.12.2024) «О рекламе», Статья 28. Реклама финансовых услуг и финансовой деятельности, пункт 2.1, подпункт 1 [Электронный ресурс]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (дата обращения: 18.03.2025).

12. Чмыхова Е. В., Давыдов Д. Г., Лаврова Т. П. Экспериментальное исследование факторов скорости чтения // Психология обучения. – 2014. – № 9. – С. 26–36.

13. Brysbaert M. How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate // Journal of Memory and Language. – 2019. – № 109. – Article 104047. – DOI 10.1016/j.jml.2019.104047.

Статья поступила в редакцию 03.04.2025

REFERENCES

1. Vormsbekher V. F., Kabin V. A. 100 stranich v chas. – Kemerovo : Kemerovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976 g. – 116 s.

2. Dushkov B. A., Smirnov B. A., Korolev A. V. Psihologiya truda, professional'noj, informacionnoj i organizacionnoj deyatel'nosti : slovar' [Elektronnyj resurs]. – 3-e izd. – M. : Akademicheskij Proekt, 2020. – 848 s. – URL : <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785829134488.html> (data obrashcheniya: 18.03.2025).

3. Zhmurov V. A. Bol'shaya enciklopediya po psixiatrii : enciklopediya. – 2-e izd. – M. : Dzhangar, 2012. – 864 s.

4. Kazarkina T. S. Normativy proverki tekhniki chteniya v nachal'nyh klassah po FGOS NOO [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://infourok.ru/normativi-proverki-tehniki-chteniya-v-nachalnih-klassah-po-fgos-noo-2892878.html> (data obrashcheniya: 18.03.2025).

5. Lebedeva M. Yu., Veselovskaya T. S., Kupreshchenko O. F. Osobennosti vospriyatiya i ponimaniya cifrovyyh tekstov: mezhdisciplinarnyj vzglyad [Elektronnyj resurs] // Perspektivy nauki i obrazovaniya: mezhdunarodnyj elektronnyj nauchnyj zhurnal. – 2020. – № 4(46). – S. 74–98. – DOI 10.32744/pse.2020.4.5. – URL : <https://pnojurnal.wordpress.com/2020/08/29/lebedeva-veselovskaya-kupreshchenko/> (data obrashcheniya: 18.03.2025).

6. Lyubimceva M. A. Faktory, vliyayushchie na vremya chteniya i dochityvaemost' materialov onlajn-media (kejs Lady.mail.ru) // Vestnik Moskovskogo universiteta. – Ser. 10. Zhurnalistika. – 2020. – № 2. – S. 53–84. – DOI 10.30547/vestnik.journ.2.2020.5384.

7. Nemov R. S. Psihologicheskij slovar' : slovar'. – M. : Vlados, 2007. – 560 s.

8. Oborneva I. V. Matematicheskaya model' ocenki uchebnyh tekstov // Vestnik MGPU. – 2005. – № 1(4). – S. 141–147.

9. Solnyshkina M. I. Koncepciya slozhnosti teksta: nuzhno li izmeryat' tekst v cifrah? [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://nnov.hse.ru/ba/ling/news/896046551.html> (data obrashcheniya: 18.03.2025).

10. Tokar' O. V., Zil'berglejt M. A., Litunov S. N. Ocenka udobochitaemosti shriftna na materiale oficial'nogo dokumenta // Omskij nauchnyj vestnik. – 2009. – № 2(80). – S. 246–249.

11. Federal'nyj zakon ot 13.03.2006 N 38-FZ (red. ot 26.12.2024) «O reklame», Stat'ya 28. Reklama finansovyh uslug i finansovoj deyatel'nosti, punkt 2.1, podpunkt 1 [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (data obrashcheniya: 18.03.2025).

12. Chmyhova E. V., Davydov D. G., Lavrova T. P. Eksperimental'noe issledovanie faktorov skorosti chteniya // Psihologiya obucheniya. – 2014. – № 9. – S. 26–36.

13. Brysbaert M. How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate // Journal of Memory and Language. – 2019. – № 109. – Article 104047. – DOI 10.1016/j.jml.2019.104047.

The article was contributed on April 3, 2025

Сведения об авторе

Яковлева Ярославна Александровна – магистр лингвистики, специализация «Компьютерная и прикладная лингвистика», консультант в Банке России, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-4718-4364>, jaroslawna.j@yandex.ru

Author Information

Iakovleva, Iaroslavna Aleksandrovna – Master in Linguistics, Major in Computer and Applied Linguistics, Bank of Russia Consultant, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-4718-4364>, jaroslawna.j@yandex.ru

ВНЕУРОЧНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается проблема профилактики делинквентного поведения обучающихся начальных классов, которые, находясь в критическом периоде своего развития, являются уязвимыми к негативным влияниям и отклонениям. Делинквентное поведение в младшем школьном возрасте может иметь долгосрочные последствия, включая проблемы с законом, трудности в обучении и социализации. Целью исследования является разработка и обоснование возможностей внеурочной воспитательной деятельности в профилактике делинквентного поведения младших школьников.

Актуальность исследования обусловлена такими факторами, как тенденция к увеличению отклонений в поведении детей, изменение ценностных ориентаций подрастающего поколения, неблагоприятные семейно-бытовые отношения, отсутствие родительского контроля, недостаточная материальная база семьи и многое другое.

Исследование проблемы осуществлено с применением методов теоретического анализа точек зрения ученых в рамках данной области изучения, обобщения обнаруженной информации, ее сопоставления. Проведены тестирование младших школьников по методике Н. В. Кулешовой «Что такое хорошо и что такое плохо», наблюдение за их поведением, эксперимент по решению рассматриваемой проблемы в процессе внеурочной воспитательной работы.

В работе представлено определение понятия «делинквентное поведение младших школьников» как устойчивое отклоняющееся поведение детей, выражающееся в совершении действий, нарушающих правовые нормы или социальные правила. Продемонстрирован эффект внедрения разработанного авторами содержания внеурочной воспитательной деятельности, который выражен в повышении уровня сформированности у детей умения делать выбор с позиций ответственности за совершенное. Делается вывод о положительном влиянии проведенной работы на эффективность профилактики делинквентного поведения младших школьников в условиях общеобразовательной организации.

Ключевые слова: *делинквентное поведение, профилактика, педагогические методы, дети младшего школьного возраста, внеурочная воспитательная деятельность*

E. V. Vasilyeva, E. G. Khrisanova

EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A TOOL FOR PREVENTION OF DELINQUENT BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the problem of prevention of delinquent behavior of primary school students, who are vulnerable to negative influences and behavioral deviations when experiencing a critical period of their development. Delinquent behavior in early school age can have long-term consequences, including problems with the law, learning difficulties, and socialization. The aim of the study is to develop and substantiate the possibilities of extracurricular educational activities in the prevention of delinquent behavior of younger schoolchildren.

The relevance of the problem is due to the increase deviations in children's behavior, changes in the value orientations of young people, unfavorable family and household relations, lack of parental control over children's behavior, insufficient material base of the family and much more.

The study of the problem was carried out using the method of theoretical analysis of scientists' points of view on the problem of research, generalization of the discovered information, and its comparison. The younger students were tested according to N.V. Kuleshova's methodology "What is good and what is bad", observation of their behavior, and an experiment to solve the problem under study in the process of extracurricular educational work.

The paper provides the definition of the concept of *delinquent behavior of younger schoolchildren* as a stable deviant behavior of children which is expressed in actions that violate legal norms or social rules. It demonstrates the effect of introducing the content of extracurricular educational activities developed by the authors which contributed to the increase in the level of formation of the ability of younger schoolchildren to make choices from a position of responsibility for what they do. It is concluded that the work carried out has a positive effect on the effectiveness of prevention of delinquency.

Keywords: *delinquent behavior, prevention, pedagogical methods, primary schoolchildren, extracurricular educational activities*

Введение. Обучающиеся начальной школы находятся в критическом периоде своего развития: они сталкиваются с множеством социальных, эмоциональных и иных жизненных вызовов. Это делает их более уязвимыми к негативным влияниям и ведет к девиациям. Делинквентное поведение в младшем школьном возрасте может иметь долгосрочные последствия, включая проблемы с законом, трудности в обучении и социализации. Практическая востребованность решения вопроса его профилактики подкреплена приоритетами государственной политики в сфере образования, отраженными в Федеральном законе от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [15], «Основах государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» (утв. Президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168) [9] и др. Школы и другие образовательные организации играют ключевую роль в формировании личности подрастающего поколения и могут стать эффективной площадкой для реализации профилактических программ.

Целью настоящего исследования является разработка и обоснование технологии профилактики делинквентного поведения обучающихся начальных классов в процессе внеурочной воспитательной деятельности.

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях современной образовательной системы вопрос профилактики делинквентного поведения среди младших школьников приобретает особую значимость. Наличие у них таких поведенческих отклонений, как агрессивные

проявления, дисциплинарные нарушения, склонность к конфликтам и игнорирование общепринятых норм, свидетельствует о потенциальных рисках развития противоправных действий в будущем. Проблема профилактики делинквентного поведения обучающихся начального звена приобретает большую значимость в современных условиях, когда наблюдается рост числа детей, демонстрирующих отклонения в поведении, выражающиеся в агрессивности, несоблюдении социальных норм, нарушении дисциплины и правонарушениях.

Феномен делинквентного поведения является достаточно исследованным. Его изучением занимались как ученые-психологи, так и специалисты в области юриспруденции, социологии и педагогики. Однако проблема внедрения профилактических мер и поиска эффективных технологий предупреждения делинквентного поведения у младших школьников, особенно в рамках внеурочной воспитательной деятельности, требует дальнейшего исследования. В частности, недостаточно изученными остаются механизмы раннего выявления и коррекции делинквентного поведения, а также специфика применения профилактических программ с учетом возрастных особенностей детей 7–11 лет. Не разработаны педагогические условия организации профилактики девиаций. Отсутствуют эффективные педагогические программы, подходы, направленные на раннее выявление и предотвращение делинквентности у младших школьников. Образовательные организации не имеют достаточных воспитательных ресурсов, отсутствует интеграция между школами и семьями обучающихся. В результате дети, проявляющие склонность к отклонениям, сталкиваются с отсутствием необходимой поддержки и внимания, что приводит к усугублению проблемы в будущем. В связи с вышесказанным возникает необходимость разработки и внедрения эффективных методов и средств, направленных на предупреждение подобных явлений в образовательной среде. Внеурочная воспитательная деятельность предоставляет широкий спектр возможностей для формирования у младших школьников законопослушного поведения, что определяет ее как профилактический инструмент.

Материал и методы исследования. В качестве материала для исследования послужили научные изыскания, посвященные раскрытию сущностно-содержательных характеристик феномена делинквентного поведения, и труды в области профилактики данной формы девиации у детей и молодежи. Применены методы теоретического анализа точек зрения ученых по рассматриваемой проблеме, обобщения обнаруженной информации, ее сопоставления.

Эмпирические методы исследования включали проведение педагогического эксперимента, тестирование младших школьников по методике Н. В. Кулешовой «Что такое хорошо и что такое плохо», наблюдение за поведением детей.

Результаты исследования и их обсуждение. Проблема исследования профилактики девиаций детей и подростков в науке не нова. Интерес к изучению делинквентного поведения как социально-педагогического явления сформировался в конце XIX – начале XX в. на фоне роста преступности среди подрастающего поколения, что потребовало разработки мер по ее предупреждению.

Первоначально изучение девиантных и делинквентных форм поведения осуществлялось в рамках криминологии и психиатрии. Ученый Ч. Ломброзо акцентировал внимание на биологических и психологических факторах, способствующих склонности индивида к противоправным действиям [5].

Во второй половине XX в. подход к изучению делинквентности расширился благодаря работам Л. С. Выготского [2], А. С. Макаренко [6], Э. Г. Эриксона [18], которые рассматривали данное явление с учетом влияния социальной среды, педагогических факторов и семейного воспитания. Проведенные исследования в этой области способствовали выявлению социально-педагогических аспектов рассматриваемой проблемы.

Причины и условия возникновения делинквентного поведения несовершеннолетних отражены в трудах А. С. Белкина [1], Е. В. Змановской [4], Т. Г. Суминой [13], Г. С. Тагировой [14] и др.

В исследованиях Л. И. Маленковой [7], М. И. Рожкова [11], Л. Ю. Сироткина [12], и др. даны типологии личности трудных, педагогически запущенных подростков, обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность профилактической работы в различных образовательных учреждениях.

Современные научные работы Д. В. Григорьева [3], Р. В. Овчаровой [8], Н. Е. Щурковой [17] и др. посвящены разработке педагогических технологий предупреждения асоциального поведения.

Анализ проведенных исследований позволяет сделать вывод, что делинквентное поведение учеными рассматривается как совокупность действий, нарушающих правовые, моральные и социальные нормы. Оно включает агрессию, вандализм, употребление наркотических веществ, мелкие кражи и иные формы противоправной активности. В отличие от девиантного поведения, которое охватывает более широкий спектр социальных отклонений, делинквентность имеет ярко выраженный противоправный характер, что делает ее предметом междисциплинарного исследования (психологии, педагогики, юриспруденции и социологии).

Таким образом, делинквентное поведение ребенка (от англ. *delinquency* – правонарушение) мы определяем как устойчивую совокупность поступков, противоречащих социальным нормам, морально-этическим принципам и правовым установлениям общества. В младшем школьном возрасте оно может выражаться в различных формах: агрессивности, склонности к конфликтам, несоблюдении дисциплины, лжи, нецензурной брани в общественных местах, вандализме, мелких кражах, хулиганстве, сквернословии и других асоциальных поступках.

В научной и методической литературе отсутствует понятие «делинквентное поведение младших школьников». Значительная часть исследований делинквентности сосредоточена на подростковом возрасте. Вместе с тем поведение младших школьников (7–11 лет) имеет качественные отличия, такие как недостаточная осознанность (дети могут не понимать противоправности своих действий), подражательный характер (поведение ребенка часто копирует модели поведения членов семьи, сверстников или персонажей, рекламируемых медиа), связь с кризисами развития (адаптация к школе, формирование самоорганизации и саморегуляции), психологические проблемы или влияние неблагоприятной среды. С учетом перечисленных особенностей предлагается следующее определение изучаемого явления: *делинквентное поведение младших школьников* – это устойчивое отклоняющееся поведение детей в возрасте 7–11 лет, выражающееся в совершении действий, нарушающих правовые нормы (мелкие кражи, порча имущества, агрессия с причинением вреда жизни и здоровью окружающих) или социальные правила (систематические побеги из школы, прогулы, хулиганство, ложь).

Одной из причин проявления делинквентности в младшем школьном возрасте являются сложности в адаптации ребенка к школе и педагогическая запущенность. Стоит обратить внимание на то, что в школьной практике к детям с девиациями часто относят психически здоровых учащихся (с незначительными отклонениями в пределах нормы), у которых наблюдаются трудности в нравственном, интеллектуальном, эмоционально-волевом развитии. Эти проблемы возникают из-за ошибок в воспитании (как со стороны семьи, так и общества), неблагоприятных условий развития в определенные периоды жизни и, как следствие, приводят к устойчивому противодействию стандартным педагогическим методам коррекции.

Главными факторами риска делинквентности детей являются неблагополучная семейная среда, отсутствие позитивных социальных ориентиров, недостаточная профилактическая работа в школах.

Проявления делинквентного поведения в детском возрасте могут способствовать формированию устойчивой криминальной направленности личности, ее десоциализации и отчуждению от общества. В связи с этим особую значимость приобретает разработка эффективных превентивных мер педагогического воздействия, направленных на предотвращение противоправных установок у несовершеннолетних.

Термин «профилактика» (от греч. «предохранительный») обычно ассоциируется с запланированным предупреждением какого-то неблагоприятного события, т. е. с устранением причин, способных вызвать те или иные нежелательные последствия. Из этого следует, что профилактика должна проводиться в форме запланированных действий, нацеленных, главным образом, на достижение желаемого воспитательного результата, но, в то же время, и на предотвращение возможных негативных явлений [10].

Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» определяет цели и задачи государственной политики по защите интересов и прав ребенка, повышению роли семьи и других социальных институтов в предупреждении безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Профилактика рассматривается как «система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении» [16].

Профилактика делинквентного поведения в социально-педагогическом контексте представляет собой комплекс мер, призванных минимизировать риски противоправного поведения, способствовать развитию у младших школьников законопослушной модели поведения. Предлагаем выделить три уровня профилактики, осуществляемой педагогами общеобразовательных школ:

- первичный (создание благоприятных условий для учебы и развития ребенка);
- вторичный (целенаправленная работа с детьми групп риска посредством коррекционных программ);
- третичный (индивидуальная работа с несовершеннолетними, демонстрирующими стойкие формы делинквентности).

К ключевым направлениям профилактической работы можно отнести формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей, организацию досуга, педагогическое сопровождение семей, внедрение программ ресоциализации.

Эффективность профилактики зависит от скоординированного взаимодействия образовательных учреждений, социальных служб, правоохранительных органов и семьи, что требует комплексного и системного подхода к решению данной проблемы.

К наиболее общим формам и методам профилактической работы в общеобразовательных организациях относятся:

- игровые технологии (деловые, ролевые игры, инсценировки), которые позволяют детям моделировать социальные ситуации и осознавать последствия своих поступков;
- круглые столы, дискуссии, тематические беседы, направленные на формирование правового сознания младших школьников;
- психологические тренинги и практикумы, развивающие у детей эмоциональный интеллект, навыки саморегуляции и бесконфликтного общения;

– социальные проекты и волонтерская деятельность, способствующие формированию активной гражданской позиции подрастающего поколения;

– взаимодействие с семьей (проведение родительских собраний, консультаций, интерактивных лекций для повышения педагогической компетентности родителей).

Эффективность организации педагогической работы по профилактике делинквентного поведения во многом зависит от интеграции указанных методов в образовательную среду общеобразовательной школы.

Предупредить делинквентное поведение эффективнее, чем бороться с его последствиями. Поэтому особенно важно начинать работу уже в начальной школе – необходимо формировать у детей нравственные ценности, правовую грамотность, социальную ответственность. Внеурочная воспитательная работа позволяет в неформальной обстановке развивать у детей эмпатию, самоконтроль и уважение к закону.

Приведем результаты исследования, проведенного нами в школах г. Чебоксары. Целью работы стала профилактика делинквентного поведения среди учащихся младших классов. Всего в эксперименте участвовало 80 учеников начального звена. Исследование осуществлялось на базе двух общеобразовательных школ (два класса – по 25 и 27 учеников) и одной гимназии (один класс – 28 учеников). Экспериментальная работа проводилась с 2023 по 2025 г. с обучающимися младших классов с охватом их обучения со 2-го по 4-й классы совместно с классными руководителями.

На первом этапе диагностирован уровень нравственного развития школьников, определены их способности различать добро и зло, оценивать поступки с морально-этической точки зрения. Использовались такие методы, как тестирование и наблюдение.

Тестирование проведено по адаптированной методике Н. В. Кулешовой «Что такое хорошо и что такое плохо», которая направлена на диагностику уровня нравственного развития ребенка. По его результатам выявлены негативные тенденции в понимании детьми базовых общепринятых норм. Оказалось, что 30 % детей (24 школьника) не могли объяснить, почему воровать – это плохо, совершать противоправные поступки – недопустимо, 45 % детей (36 школьников) оправдывали агрессию в ответ на обиду, считая ее допустимой реакцией. Только 23 % учеников (20 школьников) продемонстрировали осознанное понимание и смогли аргументировать правильность или ошибочность тех или иных поступков. Результаты исследования свидетельствуют, что значительная часть обучающихся испытывает трудности в дифференциации моральных категорий, что говорит о необходимости целенаправленной работы по формированию у них этического сознания и социально-приемлемых моделей поведения.

Наблюдение за поведением младших школьников проводилось в процессе проигрывания конфликтов и ситуаций нравственного выбора:

– «Украденный телефон»: что делать, если один ребенок утверждает, что просто взял его, чтобы посмотреть, но без спроса, а другой обвиняет его в краже;

– «Порча имущества школы»: двое учащихся случайно разбили окно в коридоре, один из школьников признал свою вину, а второй – нет.

Работа по профилактике делинквентного поведения обучающихся включала:

– проведение «Уроков доброты и права», во время которых велись беседы со школьниками о моральных нормах (о честности, уважении, справедливости);

– совместный анализ сказок и историй с нравственным выбором «А как поступил бы ты?»;

– создание «Книги добрых дел класса», в которой фиксировались позитивные поступки детей.

В экспериментальном классе проводился социальный проект «Мы – граждане России».

Организованы мероприятия, направленные на укрепление гражданской идентичности, патриотизма, правовой грамотности и социальной активности:

– встречи с известными общественными деятелями, юристами, историками, беседовавшими с младшими школьниками на такие темы, как «Конституция Российской Федерации: права и обязанности граждан», «История государства российского», «Что значит быть гражданином?», «Как мы можем повлиять на развитие страны?»;

– конкурс эссе на тему «Что для меня значит Родина?»;

– конкурс рисунков «Я – гражданин России»;

– конкурс рисунков на тему «Добрый и злой поступок».

Результатами проведенной работы стали:

– снижение количества случаев нарушения школьниками дисциплины во время уроков и во внеурочной деятельности – на 40 % (4 школьника). Это особенно заметно на фоне исходных данных: из 80 детей экспериментальной группы 10 школьников изначально демонстрировали серьезные поведенческие проблемы. Они систематически нарушали установленные правила, дисциплину, проявляли асоциальные наклонности, агрессивное поведение, испытывали трудности в самоконтроле;

– повышение уровня сформированности нравственных представлений школьников (по методике Н. В. Кулешовой) – на 25 % (20 учеников). Данный результат свидетельствует об эффективности примененных педагогических методов и подтверждает возможность целенаправленного развития морально-ценностных ориентиров в условиях общеобразовательной организации.

Повторное проигрывание ситуаций нравственного выбора по окончании экспериментальной работы отражает повышение уровня сформированности у детей умения делать правильный выбор с позиций ответственности за результаты своего поведения (на 25 %).

Выводы. Настоящее исследование показывает, что описанная нами внеурочная воспитательная деятельность может служить эффективным инструментом профилактики делинквентного поведения среди учеников младшего звена, поскольку она способствует формированию у школьников правового сознания, социальной ответственности, осознанию своей роли в жизни страны и развитию чувства патриотизма. Проведение мероприятий через массовое вовлечение обучающихся, применение образовательных программ с практическими примерами помогают предотвратить делинквентное поведение младших школьников.

Нравственное воспитание, гражданско-правовое просвещение формируют у детей уважение к окружающим, обществу, закону и являются важной составляющей в профилактике делинквентного поведения младших школьников в процессе внеурочной воспитательной деятельности. Совместная работа всего класса создает положительный настрой, отвлекает от необдуманных и противоправных действий, а также укрепляет социальные связи и доброжелательные отношения в школьном сообществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белкин А. С.* Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
2. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
3. *Григорьев Д. В., Кулешова И. В., Степанов П. В.* Воспитательная система школы: от А до Я : пособие для учителя / под ред. Л. И. Виноградовой. – М. : Просвещение, 2006. – 207 с.
4. *Змановская Е. В., Рыбников В. Ю.* Делинквентное поведение личности и группы. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2019. – 349 с.
5. *Ломброзо Ч.* Преступный человек : пер. с итал. – М. : Эксмо, 2021. – 416 с.
6. *Макаренко А. С.* О воспитании : сборник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 414 с.
7. *Маленкова Л. И.* Воспитание в современной школе : книга для учителя-воспитателя. – М. : Педагогическое общество России : Ноосфера, 1999. – 299 с.

8. *Овчарова Р. В.* Психолого-педагогические основы работы с «трудными» детьми : учебник для вузов. – М. : Юрайт, 2025. – 162 с.
9. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 28.04.2011 N Пр-1168) // «Российская газета». – 2011. – № 151. – URL : <https://rg.ru/documents/2011/07/14/pravosoznanie-dok.html>.
10. *Павлов И. В., Павлов В. И., Павлова И. И.* Профилактика девиантного поведения подростков : учеб.-метод. пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – 216 с.
11. *Рожков М. И.* Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособие. – М. : ВЛАДОС : ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2006. – 239 с.
12. *Сироткин Л. Ю.* Общение как организационно-системообразующая основа воспитания // Воспитание подрастающего поколения: опыт, проблемы, перспективы : сборник статей : в 2 ч. Ч. 2. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 118–123.
13. *Сумина Т. Г.* Теория и методика воспитательной работы : курс лекций. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 124 с.
14. *Тагирова Г. С.* Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками : практ. пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
16. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». [Электронный ресурс]. – URL : <https://base.garant.ru/12116087/>
17. *Щуркова Н. Е.* Воспитание в школе: новый взгляд с позиции культуры: для директоров и заместителей директоров школ по учеб.-воспитат. работе. – М. : Педагогический поиск, 1997. – 78 с.
18. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Летний сад, 2000. – 415 с.

Статья поступила в редакцию 13.05.2025

REFERENCES

1. Belkin A. S. *Osnovy vozrastnoj pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij.* – М. : Akademiya, 2000. – 192 s.
2. Vygotskij L. S. *Pedologiya podrostka // Sbornie sochinenij : v 6 t. T. 4.* – М. : Pedagogika, 1984. – 432 s.
3. Grigor'ev D. V., Kuleshova I. V., Stepanov P. V. *Vospitatel'naya sistema shkoly: ot A do Ya : posobie dlya uchitelya / pod red. L. I. Vinogradovoj.* – М. : Prosveshchenie, 2006. – 207 s.
4. Zmanovskaya E. V., Rybnikov V. Yu. *Deviantnoe povedenie lichnosti i gruppy.* – 3-e izd., dop. i pererab. – SPb. : Piter, 2019. – 349 s.
5. Lombrozo Ch. *Prestupnyj chelovek : per. s ital.* – М. : Eksmo, 2021. – 416 s.
6. Makarenko A. S. *O vospitanii : sbornik.* – 2-e izd., pererab. i dop. – М. : Politizdat, 1990. – 414 s.
7. Malenkova L. I. *Vospitanie v sovremennoj shkole : kniga dlya uchitelya-vospitatelya.* – М. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii : Noosfera, 1999. – 299 s.
8. Ovcharova R. V. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy raboty s «trudnymi» det'mi : uchebnik dlya vuzov.* – М. : Yurajt, 2025. – 162 s.
9. *Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v sfere razvitiya pravovoj gramotnosti i pravosoznaniya grazhdan* (utv. Prezidentom RF 28.04.2011 N Pr-1168) // «Rossijskaya gazeta». – 2011. – № 151. – URL : <https://rg.ru/documents/2011/07/14/pravosoznanie-dok.html>.
10. *Pavlov I. V., Pavlov V. I., Pavlova I. I.* Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov : ucheb.-metod. posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2023. – 216 s.
11. *Rozhkov M. I.* Vospitanie trudnogo rebenka: deti s deviantnym povedeniem : ucheb.-metod. posobie. – М. : VLADOS : IMPE im. A. S. Griboedova, 2006. – 239 s.
12. *Sirotkin L. Yu.* Obshchenie kak organizacionno-sistemoobrazuyushchaya osnova vospitaniya // Vospitanie podrastayushchego pokoleniya: opyt, problemy, perspektivy : sbornik statej : v 2 ch. Ch. 2. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2013. – S. 118–123.
13. *Sumina T. G.* Teoriya i metodika vospitatel'noj raboty : kurs lekcij. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2010. – 124 s.
14. *Tagirova G. S.* Psihologo-pedagogicheskaya korrekcionnaya rabota s trudnymi podrostkami : prakt. posobie. – М. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2008. – 128 s.
15. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
16. Federal'nyj zakon ot 24 iyunya 1999 g. N 120-FZ «Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih». [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://base.garant.ru/12116087/>

17. Shchurkova N. E. Vospitanie v shkole: novyj vzglyad s pozicii kul'tury: dlya direktorov i zamestitelej direktorov shkol po ucheb.-vospitat. rabote. – M. : Pedagogicheskij poisk, 1997. – 78 s.

18. Erikson E. G. Detstvo i obshchestvo / per. s angl. i nauch. red. A. A. Alekseeva. – 2-e izd., pererab. i dop. – SPb. : Letnij sad, 2000. – 415 s.

The article was contributed on May 13, 2025

Сведения об авторах

Васильева Екатерина Владимировна – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-3515-2877>, ek.vl.vasileva@gmail.com

Хрисанова Елена Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5045-5148>, elenka0304@gmail.com

Author Information

Vasilyeva, Ekaterina Vladimirovna – Post-graduate Student of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-3515-2877>, ek.vl.vasileva@gmail.com

Khrisanova, Elena Gennadyevna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, <https://orcid.org/0000-0002-5045-5148>, elenka0304@gmail.com

УДК 355.23:159.9

DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.009

Г. Л. Драндров¹, Н. Н. Кисанов²

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

¹*Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

²*Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью и высокой значимостью психической готовности военнослужащих и воинского подразделения к служебной деятельности в экстремальных условиях. В работе представлен разработанный авторами комплекс организационно-методических условий боевой подготовки, включающий следующие аспекты: ознакомление военнослужащих с боевыми стресс-факторами, с которыми они могут столкнуться при несении службы; обучение действиям в ситуациях осознаваемой опасности; развитие навыков мобилизации психофизических ресурсов; формирование командного духа; моделирование экстремальных условий и содержания служебно-боевой деятельности; соответствие психических и физических нагрузок уровню готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях; профилактика девиантного поведения, организация индивидуальной работы с военнослужащими, склонными к отклонениям; опора на морально-ценностные ориентиры для повышения мотивации к исполнению воинского долга; личный пример и гуманное отношение командира к подчиненным. Приведены результаты педагогического эксперимента с участием 17 новобранцев в течение 6 месяцев после прибытия в подразделение. Установлено, что организация боевой подготовки военнослужащих с учетом разработанного авторами комплекса организационно-методических условий обеспечивает существенное повышение адаптивности, эмоциональной стабильности, стрессоустойчивости, готовности к риску и значительное снижение личностной и ситуативной тревожности бойцов и способствует росту уровня групповой сплоченности воинского подразделения.

Ключевые слова: *военнослужащие, психическая готовность, экстремальные условия, свойства личности, организационно-методические условия*

G. L. Drandrov¹, N. N. Kisapov²

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MENTAL READINESS OF MILITARY PERSONNEL TO WORK IN EXTREME CONDITIONS

¹*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

²*Cheboksary College of Transport and Construction Technologies,
Cheboksary, Russia*

Abstract. The relevance of the work is due to the need to resolve the contradiction between the high importance of the mental readiness of military personnel and military units for the activity in extreme conditions, and the insufficient scientific development of the complex of organizational and methodological

conditions of combat training that ensure the formation of this readiness. The paper presents a set of organizational and methodological conditions of combat training developed by the authors: familiarization of military personnel with combat stress factors that they may encounter while on duty; training to deal with situations of perceived danger; formation of skills for mobilizing psychophysical resources in extreme situations; formation of team spirit; modeling of extreme conditions and the content of service and combat activities; compliance of mental and physical loads with the level of mental and physical readiness of military personnel for activities in extreme conditions; prevention of deviant behavior, organization of individual work with military personnel prone to deviant behavior; reliance on moral and value orientations to increase motivation to perform military duty; personal example and humane attitude of the commander to subordinates. The results of a pedagogical experiment involving 17 military recruits in the period of 6 months after arrival in the unit are presented. It has been established that the organization of combat training of military personnel, taking into account the complex of organizational and methodological conditions developed by the authors, provides a significant increase in adaptability, emotional stability, stress resistance, risk tolerance and a significant reduction in personal and situational anxiety. The level of group cohesion of the military unit has significantly increased.

Keywords: *military personnel, mental readiness, extreme conditions, personality traits, organizational and methodological conditions*

Введение. В традициях российских вооруженных сил особая роль отводится формированию психических качеств военнослужащих и всего подразделения, поскольку от их морально-психологического состояния во многом зависит успех в современном бою [11], [12]. Выдающийся представитель отечественной военной педагогики генерал М. И. Драгомиров отмечает, что «воспитание солдата должно быть поставлено выше образования и потому должно обращать на себя преимущественное и ежеминутное внимание его руководителей» [3]. Проблема успешной реализации воспитательных задач солдат-новобранцев приобретает особую актуальность и высокую практическую значимость во время проводимой нашей страной специальной военной операции.

Воспитательная работа с личным составом и формирование психической готовности военнослужащих осуществляется в соответствии с приказом МО РФ № 79 от 28.02.2005 г. «О совершенствовании системы воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» [10] и Уставом внутренней службы ВС РФ с изменениями на 2023 год [9].

В структуре психической готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях отечественными исследователями выделяются такие личностные факторы, как сильная и устойчивая мотивация, побуждающая к осуществлению указанной деятельности; эмоциональная устойчивость к действию стресс-факторов; решительность, обуславливающая своевременность принятия жизненно важных решений; способность к адаптации к изменяющимся условиям; умение работать в команде; владение приемами психической саморегуляции психических состояний с высоким уровнем нервно-психической напряженности ([2], [6], [8]).

В работах зарубежных ученых также подчеркивается значимость эмоциональной устойчивости для принятия своевременных и правильных решений в условиях «боевого стресса» ([13], [14]), для повышения эффективности служебной деятельности в экстремальных условиях ([15]).

От организации, качества и эффективности воспитательной работы и боевой подготовки в подразделении, направленной на формирование психической готовности, во многом зависит успех в обучении и воспитании личного состава как в мирное, так и в военное время. Поэтому офицерам-воспитателям приходится постоянно искать наиболее действенные формы, методы, средства, приемы воспитания, с помощью которых осуществляется непосредственное и опосредованное воздействие на воина ([3], [4], [5]). Вместе с тем анализ повседневной практики воспитания, ориентированной на формирование психической

готовности в подразделениях, показывает, что зачастую она носит общий характер, проводится эпизодически и ограничивается реакцией командиров на проступки, совершенные теми воинами, которые вызывают у них беспокойство ([1], [6]).

В связи с этим можно говорить о существовании противоречия между высокой значимостью психической готовности военнослужащих к служебной деятельности в экстремальных условиях и недостаточной научной разработанностью комплекса организационно-методических условий боевой подготовки, обеспечивающих ее формирование.

С учетом содержания данного противоречия целью нашего исследования является определение комплекса организационно-методических условий формирования психической готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью разрешения противоречия между высокой значимостью психической готовности военнослужащих к служебной деятельности в экстремальных условиях и недостаточной научной разработанностью комплекса организационно-методических условий боевой подготовки, обеспечивающих ее формирование.

Материал и методы исследования. Материалами настоящего исследования выступили концептуальные положения профессионально-деятельностного, культурно-исторического и личностно-ориентированного подходов к организации процесса воспитания; теоретические знания социальной и педагогической психологии, военной педагогики, раскрывающие психологические закономерности и механизмы; содержание, формы, методы, методические приемы и средства организации воспитательного процесса в ходе боевой подготовки воинского подразделения, а также результаты эксперимента. Для решения задач исследования применен комплекс научных методов, включающий теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме, методики психодиагностики – опросники Спилбергера–Ханина (STAI), Айзенка (EPI), Басса–Дарки (BDHI), тест Кеттелла (16PF/A), методика определения индекса групповой сплоченности Сишора, а также педагогический эксперимент и методы математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование проводилось в три этапа.

На *первом этапе* на основе анализа и обобщения литературных данных и педагогической практики определены сущность воспитания военнослужащих, качественное своеобразие воинского подразделения как малой группы, этапы его становления и развития, социально-психологические факторы эффективности его деятельности, раскрыто содержание психической готовности военнослужащих и воинского подразделения к деятельности в экстремальных условиях.

Цель воспитания военнослужащих состоит главным образом в развитии жизненно важных и морально-боевых качеств, необходимых для выполнения воинского долга, и стремления к личностному саморазвитию и самосовершенствованию. Материальным субстратом рассматриваемого процесса выступает осуществляемая солдатами служебно-боевая деятельность в единстве с взаимодействием с окружающей социальной средой. Содержанием воспитания военнослужащих является совокупность теоретических знаний и положений, норм, традиций, которые должны быть усвоены ими и выступать ведущими мотивами их профессиональной деятельности. Особенность воспитательной работы в армии и на флоте заключается в том, что командирам и офицерам приходится взаимодействовать со взрослыми людьми. Перечислим факторы формирования личности в процессе военной службы – социальная военная среда на макро- и микроуровнях, воспитательная работа, самосовершенствование [2].

Качественное своеобразие воинского подразделения (взвода) как малой группы состоит в следующем: воинское подразделение является внешне организованным; основой его развития выступает осуществляемая им служебно-боевая деятельность; взвод действует

в составе роты и включает в себя отделения, которые, в свою очередь, делятся на расчеты и группы; жизнь и деятельность бойцов регламентируются положениями Устава Внутренней Службы ВС РФ; воспитание и обучение членов данного объединения возложено на командира.

Основным критерием уровня социальной зрелости воинского подразделения как коллектива является отношение его членов к педагогическим требованиям. Развитие взвода проходит в направлении от категорического приказа командира до свободного требования каждого военнослужащего к себе на фоне потребностей группы. Выделяются четыре этапа развития воинского подразделения как коллектива: 1) организационный; 2) этап выделения актива (лидеров группы); 3) этап формирования коллектива; 4) этап его расцвета.

Целью воинского подразделения является силовое противостояние агрессии и действиям противника. Эффективность его деятельности проявляется в достижении этой цели с минимально возможными издержками. Выделяются следующие социально-психологические факторы эффективности деятельности воинского подразделения: численность группы («эффект социальной лени»); длительность ее существования; единоначалие; стиль руководства и неофициального лидерства; индивидуально-групповой уровень военно-профессиональной подготовленности и служебно-боевого опыта; индивидуальная и групповая доминирующая мотивация; межличностные отношения; групповые ценности и нормы; групповая сплоченность; групповая совместимость; групповая поляризация; сработанность. Перечисленные факторы определяют морально-психологическое состояние каждого военнослужащего и коллектива воинского подразделения в целом. Их значимость существенно возрастает с ростом экстремальности условий служебно-боевой деятельности.

Целесообразно разделение экстремальных условий предстоящих действий и решения задач воинскими подразделениями в мирное и военное время. Мирное время отличается использованием невооруженных средств разрешения имеющихся между социальными субъектами противоречий. Воинские подразделения не ведут боевые действия, а занимаются учебно-боевой деятельностью в штатном режиме, она направлена на обучение и воспитание личного состава. В мирное время этот вид деятельности является ведущим. Определяющее воздействие на формирование морально-боевых качеств воинов оказывают предметы боевой подготовки – тактическая, огневая, техническая, специальная, физическая, строевая подготовка. Военное время – это период, когда два государства, группа государств или политические силы внутри одного государства (гражданская война) находятся в состоянии войны. Боевая деятельность представляет собой вид воинской деятельности, который осуществляется в условиях войны. Бой для воина – всегда экстремальная ситуация [7].

Экстремальные условия деятельности воинского подразделения – это условия, угрожающие жизни, здоровью, личностной целостности и благополучию как самого человека, так и значимых для него товарищей ([8], [9]), или условия, субъективно воспринимаемые как таковые. К ним относятся: характер соприкосновения с противником; длительность пребывания; географические и погодные условия; время суток и время года; интенсивность боевых действий в районе деятельности; поддерживающие силы и средства; организация связи и взаимодействия; степень общей подготовки и сплоченности подразделения; способ доставки или высадки воинского подразделения, маршрут выдвижения, общий план действий; осознание уровня готовности взвода (как способность к выживанию и минимизации негативного воздействия).

Типичными стресс-факторами служебно-боевой деятельности являются повседневная напряженная профессиональная деятельность, выполнение задач, связанных с риском,

стрессоры семейной жизни, переживание ответственности за жизнь и здоровье боевых товарищей и мирного населения, за выполнение задачи, изоляция от привычного окружения, вероятность участия в военных действиях.

Психическая готовность военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях обуславливается высоким уровнем развития мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, выступающих в совокупности в качестве личностного фактора, который обеспечивает наиболее полную актуализацию его возможностей при решении трудных и сложных задач. Эта готовность складывается из уровня слаженности подразделения, психологического климата в коллективе, глубокого осознания и переживания чувства воинского долга, грамотного сопровождения психологической службы, целеустремленности и дисциплинированности каждого члена группы, убежденности командира в благоприятном исходе действий и уверенности в подчиненном личном составе. Ее формирование осуществляется лично командиром взвода в процессе различных видов боевой подготовки. Он проводит такие виды мероприятий, как мониторинг психологического здоровья воинов, а также психологического климата в малой группе; личная и групповая работа в сотрудничестве с психологом; персональные и групповые беседы; тренинги по управлению стрессом. Деятельность командира направлена на сплочение и слаживание, повышение социально-психологической совместимости, организацию досуга личного состава подразделения, профилактику психотравматизации военнослужащих, обучение приемам саморегуляции психических состояний, самоконтроля и принятия решений в экстремальных ситуациях немедикаментозного обезболевания, оказания первой психологической помощи, выживания в экстремальных условиях.

На **втором этапе** исследования определен комплекс организационно-методических условий повышения эффективности формирования психической готовности военнослужащих и воинского подразделения к деятельности в экстремальных условиях, включающий следующие аспекты: ознакомление взвода с ситуациями, включая боевые стресс-факторы, с которыми воины могут столкнуться при несении службы; обучение действиям в ситуациях осознаваемой опасности; развитие навыков мобилизации психофизических ресурсов; формирование командного духа через внимание командира к требуемым нравственно-ценностным качествам личности каждого из подчиненных; моделирование в случайном порядке наиболее вероятных экстремальных условий и содержания служебно-боевой деятельности с учетом готовности военнослужащих к достижению положительного результата; соответствие психических и физических нагрузок по сложности уровню готовности членов подразделения к решению боевых задач в экстремальных условиях; профилактика девиантного поведения, организация индивидуальной работы с военнослужащими, склонными к отклонениям; опора на морально-ценностные ориентиры для повышения мотивации к исполнению воинского долга через создание социальной, патриотически ориентированной социальной среды, повышение эмоциональной насыщенности и общественной значимости служебной деятельности; личный пример и гуманное отношение командира к подчиненным.

На **третьем этапе** исследования авторами проведен эксперимент, направленный на апробирование процесса формирования психической готовности военнослужащих и воинского взвода к деятельности в экстремальных условиях с учетом разработанного комплекса организационно-методических условий боевой подготовки. В эксперименте приняли участие новобранцы в составе 17 мужчин от 18 до 24 лет из числа прибывших в подразделение бойцов.

Эксперимент проводился в течение 6 месяцев с момента начала несения испытательными военной службы. Уровень развития психических качеств определен с помощью опросников Спилберга–Ханина (STAI), Айзенка (EPI), теста Кеттелла (16PF/A), опросника

Басса–Дарки (BDHI) и методики определения индекса групповой сплоченности Сисшора. Достоверность различий между показателями психической готовности, наблюдаемыми у военнослужащих в начале и после завершения эксперимента, рассчитана с применением критерия Пирсона.

В таблице 1 приведено распределение военнослужащих с учетом уровня развития свойств личности, которые являются личностными факторами психической готовности к деятельности в экстремальных условиях (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение военнослужащих с учетом уровня развития свойств личности, обуславливающих их психическую готовность к деятельности в экстремальных условиях до и через полгода несения службы в подразделении, кол-во человек, n=17

Свойства личности	Уровень развития						P
	Высокий		Средний		Низкий		
	до	после	до	после	до	после	
Адаптивность	4	10	6	5	7	2	$\leq 0,01$
Тревожность личностная	3	1	11	9	3	7	$\leq 0,05$
Тревожность ситуативная	7	3	8	11	2	3	$\leq 0,05$
Эмоциональная стабильность	3	9	9	8	5	0	$\leq 0,01$
Стрессоустойчивость	3	10	8	7	6	0	$\leq 0,01$
Коммуникативные навыки	5	7	7	7	5	3	$\geq 0,05$
Агрессивность	–	0	10	6	7	11	$\geq 0,05$
Враждебность	2	0	4	2	11	15	$\geq 0,05$
Готовность к риску	5	11	6	3	6	3	$\leq 0,01$
Лидерские качества	6	8	4	5	7	4	$\geq 0,05$
Групповая сплоченность	–	15	3	2	14	0	$\leq 0,01$

Установлено, что реализация разработанного нами комплекса организационно-методических условий формирования психической готовности в процессе различных видов боевой подготовки обеспечила существенное повышение уровня развития большинства изучаемых свойств личности и уровня групповой сплоченности воинского подразделения.

В частности, отметим, что большинство бойцов адаптировались к экстремальным условиям служебно-боевой деятельности, о чем свидетельствуют высокий и средний уровни развития этого личностного качества, которые наблюдаются у 15 из 17 человек (88 %).

Выделяется доля лиц с низким и средним уровнями тревожности, что является оптимальным для деятельности в экстремальных условиях (более 60 % от общего числа, что существенно выше, чем при поступлении в подразделение).

14 человек из 17 (84 %) отличаются низким и средним уровнями ситуативной тревожности, что значительно выше показателей, наблюдаемых в начале эксперимента (60 %). Обращают внимание позитивные сдвиги в уровне развития эмоциональной стабильности и стрессоустойчивости. Через полгода несения службы в подразделении доля лиц с высоким и средним уровнями развития этих качеств увеличилась до максимума (100 %).

Не наблюдались существенные изменения в уровне развития коммуникативных навыков – как в начале, так и в конце эксперимента большинство военнослужащих отличались высоким и средним уровнями их развития (60 % и 72 % соответственно).

Доля лиц с высоким уровнем агрессивности и враждебности при поступлении в подразделение была незначительной (0,0 и 12 %). За полгода несения службы произошло незначительное увеличение военнослужащих со средним и низким уровнями развития враждебности (от 90 до 100 %). Часть лиц, которые отличались средним и низким уровнями агрессивности, составляла в начале эксперимента 100 % и за полгода несения службы не изменилась.

Если в начале эксперимента только 5 человек (30 %) характеризовались высоким уровнем готовности к риску, то через полгода несения службы их доля увеличилась почти вдвое – до 11 человек (66 %).

Количество человек с высоким и средним уровнями развития лидерских качеств при поступлении в подразделение составляло 10 человек (60 %) и незначительно увеличилось к концу эксперимента – до 13 человек (78 %). Наиболее существенные изменения наблюдались в уровне группой сплоченности – от нулевого значения в начале эксперимента до 88 % после его завершения.

Выводы. Организация боевой подготовки военнослужащих с учетом разработанного авторами комплекса организационно-методических условий обеспечивает существенное повышение у военнослужащих уровня развития таких личностных качеств, как адаптивность, эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость, готовность к риску, и значительное снижение уровня личностной и ситуативной тревожности. Существенно увеличивается уровень групповой сплоченности. Эти позитивные изменения в уровне развития свойств личности, безусловно, обеспечивают повышение психической готовности военнослужащих и воинского подразделения в целом к решению служебно-боевых задач в экстремальных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехин И. А.* Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации : учеб. пособие. – М. : Академия, 2015. – 345 с.
2. *Бондаренко В. С.* Психология экстремальной деятельности // Психология и педагогика. – 2023. – № 4. – С. 45–58.
3. *Драгомиров М. И.* Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск. – М. : Воениздат, 1956. – 620 с.
4. *Кармаев А. Ю.* Реализация метода убеждения в воспитании военнослужащих частей и подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2018. – 24 с.
5. *Коротких Д. Е., Шабанов А. Г.* Моделирование профессиональной деятельности военнослужащих контрактной службы в военно-педагогическом процессе учебных подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации [Электронный ресурс] // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2020. – № 2(23). – С. 187–190. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45746241> (дата обращения: 05.10.2023).
6. *Куликов А. Г.* Психологическое сопровождение боевой подготовки военнослужащих. – М. : Воениздат, 2022. – 231 с.
7. *Лобжа М. Т., Антрофиков С. А., Федоров И. Г., Рустамханов З. Р.* Эмоционально-волевая устойчивость как фундаментальная основа психологической подготовки военнослужащих средствами физической подготовки // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2021. – № 1. – С. 220–224.
8. *Мартынов В. И.* Психология экстремальной деятельности. – СПб. : Питер, 2021. – 176 с.
9. *Общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации с Уставом военной полиции: с изменениями на 2023 год [Офиц. изд.].* – М. : Эксмо, 2023. – 477 с.
10. Приказ МО РФ «О совершенствовании системы воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» № 79 от 28 февраля 2005 г.
11. *Соломатин Е. В.* Формирование психологической готовности в процессе боевой подготовки [Электронный ресурс] // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2020. – № 2(23). – С. 204–207. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45746245> (дата обращения: 05.10.2023).
12. *Тукачева Т. П.* Современные методы коррекции и профилактики стрессовых состояний курсантов в период адаптации к обучению в военном вузе [Электронный ресурс] // Приоритетные направления развития системы военного образования. – Пермь : Изд-во Пермского военного института войск национальной гвардии, 2018. – С. 354–361. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35374390&pf=1> (дата обращения: 05.10.2023).
13. *Mullen B., Hu L.* The impact of stress exposure on decision-making and performance in military personnel // *Journal of Military Psychology.* – 2014. – No 26(3). – P. 177–192.
14. *Henneman A., Kranenburg H.* Coping with combat stress: Psychological resilience in military personnel // *Journal of Traumatic Stress.* – 2010. – No 23(4). – P. 421–428.
15. *Goleman D.* Emotional Intelligence and the Military: Developing Mental Toughness // *International Journal of Military Science.* – 2006. – No 10(2). – P. 37–50.

Статья поступила в редакцию 13.05.2025

REFERENCES

1. Alekhin I. A. Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhashchih Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii : ucheb. posobie. – M. : Akademiya, 2015. – 345 s.
2. Bondarenko V. S. Psihologiya ekstremal'noj deyatel'nosti // Psihologiya i pedagogika. – 2023. – № 4. – S. 45–58.
3. Dragomirov M. I. Izbrannye trudy. Voprosy vospitaniya i obucheniya vojsk. – M. : Voenizdat, 1956. – 620 s.
4. Karmaev A. Yu. Realizaciya metoda ubezhdeniya v vospitanii voennosluzhashchih chastej i podrazdelenij vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 2018. – 24 s.
5. Korotkih D. E., Shabanov A. G. Modelirovanie professional'noj deyatel'nosti voennosluzhashchih kontraktnoj sluzhby v voenno-pedagogicheskom processe uchebnyh podrazdelenij vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye problemy voennogo dela. – 2020. – № 2(23). – S. 187–190. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45746241> (data obrashcheniya: 05.10.2023).
6. Kulikov A. G. Psihologicheskoe soprovozhdenie boevoj podgotovki voennosluzhashchih. – M. : Voenizdat, 2022. – 231 s.
7. Lobzha M. T., Antrofikov S. A., Fedorov I. G., Rustamhanov Z. R. Emocional'no-volevaya ustojchivost' kak fundamental'naya osnova psihologicheskoj podgotovki voennosluzhashchih sredstvami fizicheskoj podgotovki // Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur. – 2021. – № 1. – S. 220–224.
8. Martynov V. I. Psihologiya ekstremal'noj deyatel'nosti. – SPb. : Piter, 2021. – 176 s.
9. Obshevoinskie ustavy Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii s Ustavom voennoj policii: s izmeneniyami na 2023 god [Ofic. izd.]. – M. : Eksmo, 2023. – 477 s.
10. Prikaz MO RF «O sovershenstvovanii sistemy vospitatel'noj raboty v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii» № 79 ot 28 fevralya 2005 g.
11. Solomatin E. V. Formirovanie psihologicheskoj gotovnosti v processe boevoj podgotovki [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye problemy voennogo dela. – 2020. – № 2(23). – S. 204–207. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45746245> (data obrashcheniya: 05.10.2023).
12. Tukacheva T. P. Sovremennye metody korrekcii i profilaktiki stressovyh sostoyanij kursantov v period adaptacii k obucheniyu v voennom vuze [Elektronnyj resurs] // Prioritetnye napravleniya razvitiya sistemy voennogo obrazovaniya. – Perm' : Izd-vo Permskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii, 2018. – S. 354–361. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35374390&pf=1> (data obrashcheniya: 05.10.2023).
13. Mullen B., Hu L. The impact of stress exposure on decision-making and performance in military personnel // Journal of Military Psychology. – 2014. – No 26(3). – P. 177–192.
14. Henneman A., Kranenburg H. Coping with combat stress: Psychological resilience in military personnel // Journal of Traumatic Stress. – 2010. – No 23(4). – P. 421–428.
15. Goleman D. Emotional Intelligence and the Military: Developing Mental Toughness // International Journal of Military Science. – 2006. – No 10(2). – P. 37–50.

The article was contributed on May 13, 2025

Сведения об авторах

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2214-270X>, gerold49@mail.ru

Кисапов Николай Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель физического воспитания Чебоксарского техникума транспортных и строительных технологий, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-4093-7997>, kisapov_nik@mail.ru

Author Information

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2214-270X>, gerold49@mail.ru,

Kisapov, Nikolay Nikolaevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Physical Education, Cheboksary College of Transport and Construction Technologies, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-4093-7997>, kisapov_nik@mail.ru

УДК 373.5.016:373.315

DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.010

Д. А. Драндров

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ В ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Средняя общеобразовательная школа № 31, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Цель работы – разработать и экспериментально апробировать теоретическую модель смешанного обучения общественно-научным предметам в основной общеобразовательной школе и определить комплекс педагогических условий ее эффективной реализации. Для достижения этой цели применялись традиционный для педагогических исследований комплекс теоретических, эмпирических методов и методы математической статистики.

В работе представлена авторская модель организации смешанного обучения общественно-научным предметам как функционирующая педагогическая система с выделением ее структурных и функциональных компонентов. Выявлен и содержательно охарактеризован комплекс педагогических условий, раскрывающий качественное своеобразие необходимых и достаточных требований к элементам смешанного обучения как педагогической системы – к цели и результатам, субъектам образовательного процесса (учителю и учащимся), средствам, методам, формам организации обучения и контроля его результатов.

Приведены результаты педагогического эксперимента с участием экспериментальной (28 человек) и контрольной (26 человек) групп обучающихся 5–6 классов основной общеобразовательной школы. Установлено, что организация смешанного обучения по курсу «Всеобщая история. История Древнего мира» с учетом разработанного авторами комплекса педагогических условий позволила существенно повысить его предметные, личностные и метапредметные образовательные результаты.

Ключевые слова: *модель, смешанное, дистанционное обучение, предметные, личностные, метапредметные результаты, информационные технологии, педагогические условия*

D. A. Drandrov

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BLENDED TEACHING OF SOCIAL SCIENCE SUBJECTS IN SECONDARY SCHOOLS

Secondary School No. 31, Cheboksary, Russia

Abstract. The purpose of the work is to develop and experimentally test a theoretical model of blended teaching social science subjects in secondary schools and to determine a set of pedagogical conditions for its effective implementation. To achieve this goal, a set of theoretical, empirical and mathematical and statistical methods, which is traditional for pedagogical research, was used.

The paper presents the author's model of the organization of blended teaching social science subjects as a functioning pedagogical system with the allocation of its structural and functional components. The work highlights and meaningfully characterizes a set of pedagogical conditions that reveal the qualitative nature of the necessary and sufficient requirements for all structural and functional elements of blended teaching as a pedagogical system - for the purpose and results, for the subjects of the educational process (teacher and students), means and methods, forms of organization of training and control of its results.

The results of a pedagogical experiment involving experimental (28 people) and control (26 people) groups of students in grades 5 and 6 of a secondary school are presented. It is established that the organization of a blended teaching course "Universal History. The History of the Ancient World", taking into account the complex of pedagogical conditions developed by the author, made it possible to significantly improve its subject, personal and metasubject educational results.

Keywords: *model, blended, distance learning, subject, personal, metasubject results, information technology, pedagogical conditions*

Введение. Законодательные, программно-нормативные документы ([11], [12]) и результаты научных исследований ([4], [5]) говорят о необходимости педагогически грамотного объединения в учебном процессе школы традиционного и дистанционного обучения с использованием современных образовательных технологий. Интеграцию традиционного обучения «лицом к лицу» с дистанционным зарубежные исследователи называют «blended learning», отечественные ученые – смешанным обучением.

Смешанное обучение позволяет в полной мере использовать дидактические возможности как дистанционного (онлайн) обучения, основанного на неограниченном использовании цифровых образовательных ресурсов, так и традиционного (оффлайн) обучения с непосредственным взаимодействием учителя и учащихся ([4], [8], [9]). Оно существенно расширяет арсенал средств, методов и методических приемов организации учебно-познавательной деятельности, что позволяет рассматривать его как педагогическую технологию XXI в. ([2], [10]).

В настоящее время усилиями творчески работающих учителей-новаторов нарабатан определенный педагогический опыт использования в учебном процессе компьютерной техники, расширяющей как возможности доступа обучающихся к богатому арсеналу цифровых образовательных ресурсов, представляемых в удобном для усвоения мультимедийном формате, так и возможности организации обучения без привязанности учителя и школьников к определенному времени и месту их педагогического взаимодействия.

Актуальность исследуемой проблемы. Запросы педагогической практики, особо усилившиеся в период эпидемии COVID-19, побудили ученых к исследованиям в области эффективной интеграции дидактического потенциала традиционного (оффлайн) обучения и онлайн-обучения с использованием информационных образовательных технологий. На сегодняшний день изучены отдельные педагогические аспекты применения смешанного обучения ([3], [6]), выявлены позитивные и негативные стороны традиционного и дистанционного форматов обучения ([5]), в педагогической практике разработаны и апробированы различные модели их интеграции в образовательном процессе современной школы ([8], [9]), выделены и содержательно охарактеризованы субъективные и объективные факторы, препятствующие широкому и эффективному внедрению смешанного обучения ([4], [5]). Следует подчеркнуть, что усилия исследователей были в основном сосредоточены на поиске педагогических условий результативного применения смешанного обучения, на вооружении обучающихся знаниями и способами их эффективного применения в предметной области изучаемых учебных дисциплин [10]. За пределами их внимания остались вопросы эффективного использования дидактического потенциала смешанного обучения в достижении метапредметных и личностных образовательных результатов. Научное разрешение этих вопросов особо актуально, поскольку большинство обучающихся не владеет умениями и навыками организации своей учебной деятельности (универсальными учебными действиями), отличается недостаточным уровнем сформированности учебной мотивации.

В связи с вышеизложенным проблема исследовательской работы заключается в поиске научно обоснованного ответа на вопрос: как организовать смешанное обучение, чтобы повысить эффективность формирования личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучения общественно-научным предметам?

Цель работы – разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать теоретическую модель смешанного обучения общественно-научным предметам в основной общеобразовательной школе и определить комплекс педагогических условий

ее эффективной реализации. Для достижения этой цели последовательно решались три частные задачи:

1) создать модель смешанного обучения общественно-научным предметам в основной общеобразовательной школе;

2) с опорой на содержание данной модели определить комплекс педагогических условий, необходимых и достаточных для ее успешной реализации;

3) экспериментально обосновать педагогическую эффективность реализации модели смешанного обучения с учетом комплекса обозначенных педагогических условий.

Материал и методы исследования. Достижение цели исследования осуществлялось на основе законодательных и программно-нормативных документов, свидетельствующих о необходимости использования дистанционных образовательных технологий в современной школе, теоретико-методологических знаний о существующих подходах к решению данной социально-значимой проблемы, результатов педагогического эксперимента. Нами применялись традиционный для педагогических исследований комплекс теоретических, эмпирических методов и методы математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение. В качестве теоретической основы создания авторской модели смешанного обучения выступили концептуальные положения системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов к содержанию и организации образовательного процесса, представленные в научно-методической литературе знания о сущности и содержании смешанного обучения, материалы современных научных исследований отдельных аспектов его применения в педагогической практике.

В соответствии с системным подходом модель смешанного обучения рассматривается как функционирующая педагогическая система [7]. Структурными компонентами этой системы являются цель и результат ее функционирования, содержание обучения, субъекты и объекты образовательного процесса. В соответствии с деятельностным подходом модель смешанного обучения нацелена на формирование учебной деятельности обучающихся в виде УУД [2]. Личностно-ориентированный подход, с одной стороны, предполагает направленность смешанного обучения на формирование свойств личности (самооценки, самопонимания, самоотношения и самоопределения), с другой – предусматривает учет индивидуального своеобразия образовательных потребностей и способностей обучающихся.

Относительная новизна модели смешанного обучения по отношению к существующим образовательным технологиям обусловлена интеграцией традиционного и дистанционного форматов обучения. Она заключается в определении качественного своеобразия требований, которые предъявляются к структурным (цель и результат, содержание, учитель и обучающиеся) и функциональным (средства, методы, формы организации процессов обучения и контроля) компонентам смешанного обучения. Обращение к содержанию этих требований позволяет определить комплекс педагогических условий, которые во взаимодействии являются достаточными и необходимыми для успешной реализации смешанного обучения.

Первым педагогическим условием выступает формулирование цели и результатов смешанного обучения по курсу «Всеобщая история. История древнего мира» с опорой на концептуальные положения о системно-деятельностном подходе к образовательному процессу [2].

Цель смешанного обучения заключается в повышении предметных, метапредметных и личностных результатов, что соответствует требованиям ФГОС ООО [12].

Вторым педагогическим условием является педагогически грамотный выбор модели смешанного обучения с учетом содержания учебного материала, учебных возможностей обучающихся и наличия цифровых образовательных ресурсов. Результаты научных исследований и педагогический опыт учителей свидетельствуют о том, что наиболее

эффективными для организации смешанного обучения в основной школе являются модели «Перевернутый класс» и «Смена рабочих зон» [1].

Модель «Перевернутый класс» включает традиционное обучение с непосредственным взаимодействием учителя и школьников и дистанционное – с использованием информационных технологий. Учебный процесс на уроках направлен на углубленное понимание содержания предварительно изученного материала в рамках самостоятельной работы, его закрепление и текущий контроль качества его усвоения. Дистанционное обучение применяется для освоения обучающимися нового материала с использованием рекомендуемых учителем цифровых образовательных ресурсов. Обращение к данной модели необходимо тогда, когда изучаемый материал для школьников является сложным и трудным и требует дидактически грамотной его трансформации педагогом, обеспечивающим его более глубокое понимание.

Обучение на основе модели «Смена рабочих зон» является более эффективным, когда усваиваемые в процессе самостоятельной работы с цифровыми образовательными ресурсами знания являются относительно простыми по содержанию, практико-ориентированными и могут в последующем выступать в качестве ориентировочной основы учебных действий на уроках, обеспечивающих как их закрепление, так и формирование умений и навыков их применения.

Качественное своеобразие модели заключается в том, что деятельность школьников на уроке строится с разделением класса на учебные группы. Каждая группа взаимодействующих между собой учащихся последовательно работает в четырех зонах, выполняя различные виды учебной деятельности.

Так, работая в зоне «Онлайн-обучение для работы с компьютером», ученики осваивают способы организации, контроля, оценивания и коррекции своей учебно-познавательной деятельности, приучаются брать личную ответственность за ее результаты. В зоне «Групповая работа по инструкции учителя» обучающиеся овладевают способами разрешения практических ситуаций на основе творческого использования осваиваемых знаний, коммуникативными умениями и навыками делового сотрудничества. Формирование этих умений и навыков осуществляется в процессе создания презентаций и видео, проекта, написания эссе и т. д. Задачи зоны «Работа с учителем» заключаются в устранении имеющихся «пробелов» в знаниях, совершенствовании навыков и умений их применения. Они решаются через организацию дискуссий, рефлексии хода и результатов учебной деятельности, устного и письменного блиц-опроса. «Зона индивидуальной работы» направлена на закрепление ранее освоенных знаний. Для каждой зоны групповой работы школьников учителем разрабатывается маршрутный лист, на котором подробно прописываются план действий, а также критерии достижения цели.

Третьим педагогическим условием является структурирование предметного содержания обучения по модулям и учебным элементам. Содержание дисциплины представлено в виде модульной учебной программы познавательного типа с выделением ее элементов. При ее создании осуществляется распределение учебного материала в зависимости от возможности его усвоения в условиях традиционного оффлайн- и онлайн-обучения.

Четвертым педагогическим условием выступает владение учителем и обучающимися знаниями и умениями применения информационных образовательных технологий. Смешанное обучение предполагает увеличение объема и сложности самостоятельной работы, направленной на освоение нового учебного материала, представленного в электронной информационной среде. Поэтому нами проведена дополнительная работа по повышению уровня ИКТ-компетентности и мотивации учителя и школьников к их эффективному использованию в учебном процессе.

Пятым педагогическим условием является создание банка цифровых образовательных ресурсов для организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учеников и распределение его содержания в соответствии с модулями и учебными элементами. Применение смешанного обучения предполагает создание и использование информационно-образовательной среды. Согласно пункту 3 ст. 16 ФЗ «Об образовании в РФ» № 273, информационная образовательная среда должна включать в себя «электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [11, с. 56]. В качестве цифровых образовательных ресурсов использованы разработанные автором тестовые задания; видеофильмы, размещенные в Интернете; авторский сайт на сервисе Google; образовательные сайты, размещенные на Google-диске; социальные сети.

Шестым педагогическим условием выступает создание системы учебных заданий для дистанционного обучения в соответствии с модулями и учебными элементами. Средствами организации онлайн-обучения являются учебные задания, предполагающие: 1) использование цифровых образовательных ресурсов, в том числе и в виде мультимедийной информации (различные видеофрагменты, картинки, схемы, диаграммы) – просмотр видеоуроков и видеофильмов с последующим выполнением учебных заданий (составить план, подготовить вопросы, написать конспект и небольшие заметки); 2) подготовку устного ответа с электронной презентацией; 3) чтение учебных текстов с последующим составлением плана; 4) ознакомление с рисунками, историческими картами, схемами, диаграммами, таблицами и презентациями; 5) составление вопросов, вызывающих затруднения; 6) выполнение тестовых заданий.

Следует подчеркнуть, что при реализации модели смешанного обучения использованы общеизвестные средства, методы и методические приемы дистанционного и традиционного обучения. Научная новизна заключается не в их содержании, а в том, что они выбраны из существующего богатого арсенала средств и методов организации обучения в соответствии с их направленностью на достижение определенных предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

Седьмым педагогическим условием является использование системы рейтингового контроля и оценивания предметных результатов обучения на основе автоматизированного тестирования. Обучающиеся выполняли в онлайн-режиме и другие виды контрольных заданий: составление таблиц, написание эссе, создание и отгадывание кроссвордов, головоломок, ребусов, шарад, викторин, написание исторического диктанта. Текущий рейтинг школьников рассчитан с учетом результатов тестирования и выполнения контрольных заданий с использованием разработанной автором шкалы оценивания. Промежуточный контроль проведен для измерения и оценивания предметных результатов изучения каждого учебного модуля с применением методики автоматизированного компьютерного тестирования. При его определении учтены текущий рейтинг, результаты усвоения модуля, а также качество создаваемых обучающимися презентаций и таблиц по изученному модулю. Итоговый контроль включал аттестацию обучающихся за весь период изучения определенного курса истории. Он проводился в конце учебного года и включал определение показателей личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.

Предметные результаты оценены в соответствии с итоговым рейтингом. Наряду с результатами компьютерного тестирования предметных результатов при итоговом контроле учитывалось качество подготовки и защиты творческих проектов. Итоговый рейтинг рассчитывался как сумма промежуточных рейтингов, отражающих предметные результаты

усвоения всех модулей. Разработана столбчатая шкала оценивания предметных результатов, в которой учтены результаты компьютерного автоматизированного тестирования и результаты выполнения других видов учебных заданий. Измерение и оценивание личностных и метапредметных результатов осуществлен классным руководителем и школьным психологом (в начале и конце учебного года), предметных результатов – учителем, преподающим данный предмет.

В соответствии с третьей задачей исследования проведен формирующий педагогический эксперимент с участием обучающихся МБОУ «СОШ № 31» г. Чебоксары, направленный на выявление эффективности организации смешанного обучения общественно-научным предметам на основе разработанного нами комплекса педагогических условий.

В эксперименте приняли участие две группы детей, обучающихся на момент начала эксперимента в пятом классе. Ученики экспериментальной группы (ЭГ – 28 человек) изучали курс «Всеобщая история. История Древнего мира» на основе авторской модели смешанного обучения с учетом комплекса педагогических условий ее реализации, школьники контрольной группы (КГ – 26 человек) – на основе традиционного обучения «лицом к лицу». Эксперимент продолжался в течение одного учебного года.

Количественный анализ результатов педагогического эксперимента проведен с применением общепринятых методов математической статистики.

Результаты педагогического эксперимента.

Предметные образовательные результаты оценены с использованием методики автоматизированного педагогического тестирования. Обучающиеся обеих групп на момент начала педагогического эксперимента только приступили к изучению курса «Всеобщая история. История Древнего мира». Поэтому предметные результаты в начале эксперимента у испытуемых КГ и ЭГ рассчитаны по интегральному показателю учебной успеваемости по всем предметам за предыдущий учебный год, т. е. за четвертый класс, и они существенно не различались (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение предметных результатов обучения дисциплине «История» у обучающихся ЭГ и КГ до и после завершения эксперимента, количество человек

Группы испытуемых	Распределение предметных результатов обучения	
	До эксперимента	После эксперимента
ЭГ, n = 28	12 / 8 / 8	16 / 9 / 3
КГ, n = 26	10 / 6 / 10	11 / 8 / 7
P	> 0,05	< 0,01

Примечание: первое число – количество оценок «отлично», второе – «хорошо», третье – «удовлетворительно»

Установлено, что обучающиеся ЭГ отличаются в сравнении со своими сверстниками из КГ более высокими предметными образовательными результатами по курсу «Всеобщая история. История Древнего мира» ($P < 0,05$).

Личностные образовательные результаты. Для измерения и оценивания личностных результатов применялись методики, рекомендованные для оценки образовательных результатов обучающихся 5–6 классов [13]: методика «Экспресс-анкета по выявлению мотивов учебной деятельности», методика изучения самооценки «Какой Я?», методика самооценки личности Дембо-Рубинштейн, методика «Психологическая культура личности» (шкала самопонимания и самоопределения).

Сравнительный анализ личностных образовательных результатов обучающихся КГ и ЭГ, наблюдаемых в начале педагогического эксперимента, не выявил существенных

различий. Приведенное в таблице 2 распределение количества выборов мотивов учебной деятельности после педагогического эксперимента говорит о том, что обучающиеся ЭГ отдают предпочтение познавательным и широким социальным мотивам (41 % и 40 % выборов). Наряду с этим обучающиеся из КГ чаще выбирают узкие социальные мотивы (13 % выборов). Это свидетельствует о более высоких личностных образовательных результатах учебной деятельности школьников ЭГ. Обучающиеся этой группы значительно превосходили своих сверстников из КГ в показателях самооценки, диагностируемых с использованием методики «Какой Я?», методики Дембо-Рубинштейн.

Они отличались и показателями способности к самопониманию и самоопределению своего поведения и деятельности (таблица 3). Можно заключить, что у обучающихся ЭГ наблюдались более высокие темпы развития личностно-значимых качеств: познавательных и социальных мотивов учебной деятельности, самооценки, самопонимания и самоопределения.

Таблица 2 – Распределение количества выборов мотивов учебной деятельности у обучающихся ЭГ и КГ после завершения эксперимента, в %

Группы испытуемых	Мотивы учебной деятельности				
	познавательные	широкие социальные	узкие социальные	избегание неудачи	ориентация на одобрение
ЭГ, n = 28	41	40	4	2	13
КГ, n = 26	33	32	13	5	17
P < 0,05 по критерию Пирсона					

Метапредметные образовательные результаты (УУД). Их измерение и оценивание осуществлялось с применением валидных, объективных и надежных методик, рекомендуемых для оценки образовательных результатов обучающихся 5–6 классов [13]. Для измерения показателей развития:

– *регулятивных УУД* использовались методика «Произвольная регуляция деятельности», методика «Психологическая культура личности» (шкалы «Саморегуляция эмоций, действий и мыслей», «Самоорганизованность», «Гармонирующее саморазвитие»);

– *познавательных УУД* применялись методика «Психологическая культура личности» (шкала «Творчество»), методика «Тест IQ» для детей 7–16 лет»;

– *коммуникативных УУД* использовались методика «Психологическая культура личности» (шкала «Конструктивное общение»), методика «Коммуникативные и организаторские способности».

Сравнительный анализ метапредметных образовательных результатов (показателей развития УУД) обучающихся КГ и ЭГ, наблюдаемых в начале педагогического эксперимента, не выявил существенных различий. После завершения эксперимента обучающиеся ЭГ отличались высокими показателями развития УУД (таблица 3).

Таблица 3 – Показатели личностных и метапредметных результатов у обучающихся КГ и ЭГ после завершения эксперимента, баллы, X±σ

Критерии развития	Показатели		P
	КГ, n = 26	ЭГ, n = 28	
Личностные результаты			
<i>Методика «Какой Я?»</i>			
Самооценка	3,21±0,43	3,44±0,37	< 0,05
<i>Методика Дембо-Рубинштейн</i>			
Самооценка	52,19±8,78	56,04±4,57	< 0,05
<i>Методика «Психологическая культура личности»</i>			
Самопонимание и самоопределение	3,64±0,64	4,04±0,47	< 0,05

Регулятивные УУД			
<i>«Тест произвольной регуляции деятельности» О. А. Семеновой</i>			
Работа с пошаговой инструкцией	3,08±1,41	3,75±0,52	< 0,05
Самостоятельное выполнение задания	6,85±3,29	8,32±1,52	< 0,05
Общая оценка	9,92±4,71	12,07±2,00	< 0,05
<i>Методика «Психологическая культура личности»</i>			
Саморегуляция эмоций, действий и мыслей	3,74±0,70	4,11±0,46	< 0,05
Самоорганизованность	3,86±0,62	4,23±0,41	< 0,05
Гармонирующее саморазвитие	3,65±0,78	4,02±0,54	< 0,05
Познавательные УУД			
<i>Методика «Психологическая культура личности»</i>			
Творчество	3,95±0,81	4,30±0,45	< 0,05
<i>Тест «Простые аналогии»</i>			
Способность к обобщению	25,92±2,53	27,29±2,31	< 0,05
<i>Тест IG</i>			
Интеллект	106,50±27,83	106,04±21,56	< 0,05
Коммуникативные УУД			
Конструктивное общение	4,00±0,52	4,26±0,36	< 0,05
Коммуникативные способности	13,12±2,41	14,39±1,81	< 0,05
Организаторские способности	13,27±2,15	14,54±2,10	< 0,05
Личностные и метапредметные результаты			
<i>Методика «Психологическая культура личности»</i>			
Психологическая культура личности	3,81±0,46	4,13±0,35	< 0,05

Регулятивные УУД. Обучающиеся ЭГ отличались высокими в сравнении с обучающимися КГ показателями развития регулятивных УУД (таблица 3). В частности, они значительно лучше справились с заданием по регуляции своей деятельности с опорой на пошаговую речевую инструкцию и по самостоятельному ее управлению в соответствии со сформированной ориентировочной основой. Сравнение показателей развития регулятивных УУД по критериям «саморегуляция эмоций, действий и мыслей», «самоорганизованность» и «гармонирующее саморазвитие» также выявило существенное преимущество обучающихся из ЭГ. Они отличались высоким уровнем развития способностей регулировать свое поведение и деятельность на рациональном, эмоциональном и деятельностном уровнях, организовывать процесс обучения и жизнь в целом и гармонизировать работу по саморазвитию.

Познавательные УУД. У обучающихся ЭГ наблюдались более высокие в сравнении с обучающимися КГ показатели познавательных УУД (развитие творческих способностей и способности к обобщению).

Коммуникативные УУД. Показатели коммуникативных УУД школьников ЭГ по критерию «конструктивное общение» оказались выше (уровень развития коммуникативных и организаторских способностей).

Интегральным показателем достигаемых обучающимися личностных и метапредметных результатов выступают показатели психологической культуры, сравнительный анализ которых свидетельствует о существенном преимуществе обучающихся ЭГ перед сверстниками из КГ.

Выводы. Смешанное обучение обладает богатым дидактическим потенциалом. Между тем в российской школе эти возможности фактически не используются, что обусловлено недостаточной научной разработанностью проблемы организации смешанного обучения, обеспечивающего повышение эффективности формирования личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.

В настоящей работе авторская модель смешанного обучения представлена как функционирующая педагогическая система. Определено качественное своеобразие требований

смешанного обучения к цели и его образовательным результатам, учителям и обучающимся, средствам и методам организации учебно-познавательной деятельности. В соответствии с этими требованиями определен комплекс педагогических условий его эффективной реализации в обучении общественно-научным предметам в основной школе. В совокупности эти условия являются достаточными и необходимыми для успешного функционирования модели смешанного обучения.

Экспериментально установлено, что практическая реализация модели смешанного обучения с учетом комплекса педагогических условий обеспечивает существенное повышение предметных (знания обучающихся по курсу «Всеобщая история. История Древнего мира»), личностных (познавательных и социальных мотивов учебной деятельности, самооценки, самопонимания и самоопределения), метапредметных (регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД) результатов.

Перспективным направлением дальнейших научных исследований в области применения цифровых технологий в системе образования является разработка теоретических основ и практических путей эффективного использования возможностей искусственного интеллекта для вооружения обучающихся общеобразовательной школы предметными знаниями, умениями и навыками формирования учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б.* Смешанное обучение: основные модели [Электронный ресурс] // Шаг в смешанное обучение. – М. : Рыбаков фонд, 2016. – С. 25–30. – URL : https://ags29.narod.ru/pages/obrazovanie/proekt/shag_shkoly.pdf (дата обращения 08.02.2025).
2. *Асмолов А. Г.* Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.
3. *Васильева Ю. С., Родионова Е. В., Чичерина Н. В.* Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1(73). – С. 22–31.
4. *Васин Е. К.* Смешанное обучение на основе информационных технологий как форма реализации учебного процесса в общеобразовательной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, № 2(154). – С. 33–41.
5. *Драндров Д. А., Драндров Г. Л.* Плюсы и минусы дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – URL : <https://science-education.ru/article/view?id=31756> (дата обращения: 04.06.2022).
6. *Драндров Д. А., Драндров Г. Л.* Принципы, условия и трудности реализации смешанного обучения в общеобразовательной школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 3(120). – С. 78–86.
7. *Кузьмина Н. В.* Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – С. 23–31.
8. *Лавиук Е. А.* Применение технологии смешанного обучения (Blended learning) при обучении иностранному языку в школе // Преподаватель года 2021. – 2021. – С. 310–319.
9. *Медведева М. С.* Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Нижний Новгород, 2015. – 24 с.
10. *Мохова М. Н.* Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2005. – 23 с.
11. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.03.2021).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287) [Электронный ресурс]. – URL : <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (дата обращения: 08.02.2025).
13. *Ярмолинская М. В., Гусакова И. Н., Семенова Г. В., Ахаян А. А.* Система оценки образовательного результата ученика (Методические рекомендации) // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2013. – Т. 2. – С. 10.

Статья поступила в редакцию 19.02.2025

REFERENCES

1. Andreeva N. V., Rozhdestvenskaya L. V., Yarmahov B. B. Smeshannoe obuchenie: osnovnye modeli [Elektronnyj resurs] // Shag v smeshannoe obuchenie. – M. : Rybakov fond, 2016. – S. 25–30. – URL : https://ags29.narod.ru/pages/obrazovanie/proekt/shag_shkoly.pdf (bez daty obrashcheniya: 08.02.2025).
2. Asmolov A. G. Formirovanie UUD v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy : posobie dlya uchitelya. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 159 s.
3. Vasil'eva Yu. S., Rodionova E. V., Chicherina N. V. Smeshannoe obuchenie: modeli i real'nye praktiki // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. – 2019. – № 1(73). – S. 22–31.
4. Vasin E. K. Smeshannoe obuchenie na osnove informacionnyh tekhnologij kak forma realizacii uchebnogo processa v obshcheobrazovatel'noj shkole // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2016. – T. 21, № 2(154). – S. 33–41.
5. Drandrov D. A., Drandrov G. L. Plyusy i minusy distancionnogo obucheniya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2022. – № 3. – URL : <https://science-education.ru/article/view?id=31756> (data obrashcheniya: 04.06.2022).
6. Drandrov D. A., Drandrov G. L. Principy, usloviya i trudnosti realizacii smeshannogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 3(120). – С. 78–86.
7. Kuz'mina N. V. Ponyatie «pedagogicheskaya sistema» i kriterii ee ocenki // Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya. – L., 1980. – S. 23–31.
8. Lavshuk E. A. Primenenie tekhnologii smeshannogo obucheniya (Blended learning) pri obuchenii inostrannomu yazyku v shkole // Prepodavatel' goda 2021. – 2021. – S. 310–319.
9. Medvedeva M. S. Formirovanie gotovnosti budushchih uchitelej k rabote v usloviyah smeshannogo obucheniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Nizhnij Novgorod, 2015. – 24 s.
10. Mohova M. N. Aktivnye metody v smeshannom obuchenii v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – M., 2005. – 23 s.
11. Federal'nyj Zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (data obrashcheniya: 10.03.2021).
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 287) [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (data obrashcheniya: 08.02.2025).
13. Yarmolinskaya M. V., Guskova I. N., Semenova G. V., Ahayan A. A. Sistema ocenki obrazovatel'nogo rezul'tata uchenika (Metodicheskie rekomendacii) // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. – 2013. – T. 2. – S. 10.

The article was contributed on February 19, 2025

Сведения об авторе

Драндров Денис Андреевич – учитель истории и обществознания средней общеобразовательной школы № 31, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5669-9269>, drandrov2013@mail.ru

Author Information

Drandrov, Denis Andreevich – Teacher of History and Social Studies, Secondary School No. 31, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5669-9269>, drandrov2013@mail.ru

УДК 378.147:811.111

DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.011

A. R. Ereemeeva^{1,2}

INTERACTIVE WAYS OF IMPROVING VOCABULARY IN THE CONTEXT OF ESP

¹*Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia*

²*National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia*

Abstract. The article is aimed at considering different ways and possibilities of expanding the vocabulary of technical university students when learning English. English for Specific Purposes (ESP) requires special attention when selecting certain exercises to improve vocabulary in students' speech. A sufficient number of words in speech will ensure that students of non-linguistic universities master the language perfectly in their field of work, allowing them to develop professional and communicative competence. The formation of interactive tasks concerning vocabulary in different formats (either online or offline) will permit students to memorize terminology and master the language perfectly. The textbook "ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) FOR IT SPECIALISTS AND ENGINEERS" developed by the author of the article is used as research material. The article analyzes several types of vocabulary exercises taken from texts as a means of interactive way of teaching ESP course in technical universities. During the experiment, the effectiveness of interactive tasks was justified, since they affected various aspects of words, phrasal verbs, terminology, such as meaning, use in context, phrases with signs of syntactic and semantic integrity (collocations), and the use of all lexical units in speech. All used interactive tasks can be completed both offline and virtually by using modern technological tools.

Keywords: *interactive tasks, English for specific purposes, vocabulary acquisition, professional and communicative competence, technical universities, ESP challenges*

A. P. Ereemeeva^{1,2}

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СПОСОБЫ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА В КОНТЕКСТЕ ESP

¹*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия*

²*Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»,
г. Москва, Россия*

Аннотация. Статья имеет целью рассмотрение разных путей и возможностей расширения словарного запаса студентов технического вуза при изучении английского языка. Английский язык для специальных целей (ESP) требует особого внимания к отбору определенных упражнений для улучшения лексики студентов. Достаточное количество слов позволит студентам неязыковых вузов владеть языком в совершенстве в сфере своей деятельности и развивать профессионально-коммуникативную компетенцию. Формирование интерактивных заданий в разных форматах (онлайн и офлайн) даст возможность студентам запомнить терминологию и освоить язык на высоком уровне. В качестве материала исследования берется учебное пособие "ESP (ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES) FOR IT SPECIALISTS & ENGINEERS", разработанное автором статьи. В работе анализируются несколько видов лексических интерактивных упражнений, отобранных в качестве средства интерактивного обучения в технических вузах на основе ESP. В ходе эксперимента доказана эффективность интерактивных заданий, поскольку именно в них отчетливо проявлялись разные аспекты слов, фразовых глаголов, терминологии, такие как значение, употребление в контексте, словосочетания с признаками синтаксически-семантической целостности, т. е. коллокации, и их употребление в речи. Все использованные интерактивные задания можно выполнить как в офлайн-формате, так и виртуально с помощью современных технологических инструментов.

Ключевые слова: *интерактивные задания, английский для специальных целей, пополнение словарного запаса, профессионально-коммуникативная компетенция, технические вузы, проблемы ESP*

Introduction. Annually the Ministry of Education pays special attention to the quality of higher educational standards designed to prepare highly qualified specialists who are able to communicate in foreign language in various domains. The consequence of such phenomenon is the fact that the knowledge of any foreign language is in high demand in modern labor market. Along with information and communication technology (ICT) skills a foreign language is considered to be the right path to a successful future for young professionals in ever among competitive labor market. Furthermore, acquiring any foreign languages is not only mastering the language but also ameliorating social skills and learning to collaborate in any society. The subject-matter of the research is ESP (English for Specific Purposes) course in technical university focused on the development of professionally oriented English language communication and the students' communicative competence on the base of lexical approach.

The purpose of the study is to apply wide range of interactive tasks aiming at mastering lexical components and learning new words within ESP area for the development of technical university students' professional communicative competence.

Relevance. The lack of students' interest in the ESP course, as well as boring tutorials and insufficient academic hours for mastering curriculum materials in technical universities, led to the realization that it was necessary to overcome these obstacles and enhance their professional communication skills.

Materials and Methods. The material of the research work is vocabulary taken from academic texts (ESP for IT Specialists and Engineers). Various methods were implemented in the current study: theoretical, experimental, comparative, the statistical method of measuring results and the method of analyzing the results.

Results and Discussion. It is vital for the benefit of society to orient foreign language teaching be focused on communication skills concerning the majors of students. For meeting the requirements of modern world, it is necessary to develop young specialists' speaking skills concentrating on the vocabulary in the field of ESP training, since it may guarantee the development of communicative competence in professionally oriented teaching.

According to some scholars like Dudley and St. John, Hutchinson and Waters, ESP is a course particularly oriented to meet some young adults' needs, who are on their ways for mastering the English language professionally, as it contains specific topic related vocabulary, methodology, tasks related to a certain field, focusing on fixed language features [4], [6]. ESP is a course related to the development of both productive (speaking and writing) and receptive skills (reading and listening) of professionally oriented English language [5].

However, many scientists throughout the decades made attempts to break directions of professionally oriented English teaching into several branches for the purpose of discarding various misunderstandings. Eventually English for Academic Purposes (EAP) and English for Specific Purposes (ESP) emerged. In the works by R.C. Yorke, J.B. Heaton, and T.F. Johns, the term EAP appeared initially [6]. Not until 1980s, was ESP renowned and vital among ELT (English Language Teaching) and ESL (English as a Second Language) world. However, still the vocabulary acquisition in the spheres of ESP faces difficulties while teaching in non-linguistic universities. The knowledge of ESP does not only include the awareness of some grammar rules and words; however, it is a combination of wide range of language features. The volume of vocabulary varies from basic general words to professional terminology, specialized terms in the field of study and general scientific terms [8]. Most ESP oriented course books start with the level of B2 as it shows the readiness of the students for basic terms and switching to a specific field. Vocabulary in B2 level in ESP course ranges at about 4,000 and 5,000 words, which makes up the basic vocabulary (almost 3,000 words), and words related to specific terminology (1,000 – 2,000 words) [11].

It is widely known that vocabulary is one of the most important features of language learning in EFL (English as a Foreign Language). As Michael West ensures, the acquisition of vocabulary is one of the main things in learning a foreign language. Besides, D. P. Kirana and L. Amalia assert the fact that by improving students' vocabulary educators may enhance the level of English language as it is the most critical aspect of ELT [7]. Moreover, Laufer indicates the fact that a minimum of 3,000 words is required to know for applying to the university and being able to read at the university level, while the awareness of 5,000 words may indicate academic success [10]. Having a good command of the English language lexicon may provide the ability to comprehend and use a wide range of English words fluently [13]. According to Al Zahrani and Chaudhary, research on vocabulary learning strategies (VLSs) undoubtedly reveals the importance of vocabulary in ELT, as it may positively impact the language comprehension and use [3]. Knowing this terminology does not always guarantee the ability to use them in the professional context. It is obligatory for the benefits of all learners to be able to utilize and comprehend these words in various technical descriptions, documentations and negotiations. During ESP course many students of nonlinguistic universities may encounter the following lexical difficulties which are illustrated in Table 1.

Table 1 – Lexical difficulties in the framework of ESP

Professional terminology	The need to remember a large number of specialized terms	The ambiguity of some professional terms	Difficulties in understanding the contextual meaning of terms
Technical expressions and abbreviations	A large number of abbreviations in the professional environment	The need to remember set phrases	Differences in the use of abbreviations in different professional fields
Stylistic features	The need to use formal and informal style in professional communication	Difficulties in choosing the right vocabulary for different business situations	Features of the use of professional jargon
Intercultural differences	Differences in professional vocabulary between countries	Specifics of the use of terminology in different cultural contexts	The need to understand the professional realities of other countries
Expanding vocabulary	Need to learn synonyms of professional vocabulary	Difficulties in understanding the nuances of meanings of similar terms	Need to constantly update vocabulary in accordance with the development of the professional field

The content of an ESP course or a lesson should be carefully designed with the focus on the development of the skills, abilities of students and by taking into account the difficulties above, otherwise the imbalance between the goals of the education and its content may lead to demotivation of technical students, and might inevitably impact on the further development of the foreign language.

The author of the article ponders that most students struggle in enhancing their language within ESP course owing to the following problems: First of all, students' gained knowledge before university exposes an insufficient number of words and inability to express ideas properly. Besides, most learners before applying to the university tend to use the words directly by translating them from their own (mother tongue) language, owing to this, students pay almost no attention to pragmatic factors. Despite knowing some words, learners are not capable of utilizing them adequately in their written works and oral speech.

Estimating the indicated factors above, it is necessary for educators of ELT in higher education to adopt some approaches and design new teaching techniques for evolving vocabulary in technical universities. Sufficient number of acquired words may remarkably develop all productive and receptive skills. Even C.A. Perfetti in his lexical quality hypothesis claims that the

knowledge of words is a key element in reading skill [12]. Regular vocabulary practice may facilitate students to successfully understand various texts, scientific articles just by skimming them, since most of the words will be recalled simultaneously in their minds. Even L.N. Kazakova, S.V. Nikitina indicate the cruciality of the improvement of methodological techniques aimed at not only developing linguistic skills, but also applying an integrative approach which could lead to the development of professional competencies [2].

Furthermore, P. Nation analyzes different lexical units which appear in texts: words with high and low frequency, academic and technical words. [10]. As P. Nation, other scientists and linguists (N. Schmitt, S. Webb and B. Laufer) have examined and calculated the utilization of low, high frequency and academic, technical words in academic texts. Judging by these scientists' estimations it can be noticed that almost 86% of the words in different texts consist of high frequency and academic words, while 6–7% of them are technical ones, whereas 5–6% include low frequency words [14, p. 26]. Despite determining the number of words in the content of ESP, it is crucial to analyze and measure the quantity of the acquired words. N. Schmitt, P. Nation and B. Laufer have designed the tests related to vocabulary assessment, which can measure different quantities: 1,000-word test, 2,000-word test, 5,000-word test, 10,000-word test and even Academic Vocabulary test [8]. These tests may inevitably help teachers and educators of higher education be aware of students' current capability and further changes which could be done for the extension of vocabulary acquisition [9].

As a matter of fact, while working on the ESP course most of the attention will be concentrated on the usage of technical and academic words, which do not appear everywhere and lead to various misunderstandings. The impediments while teaching these words mostly emerge on the issues related to:

- ways of increasing the understanding of specific words;
- techniques of memorizing them;
- variety interactive tasks for practicing vocabulary as well as engaging students in the course.

Students of English Studies in the Engineering Bachelor's Degree Programs in the Department of Modern Languages and Communication at the National University of Science and Technology MISIS (NUST MISIS) participated in the experiment held by the author. The vocabulary was taken from the syllabus course materials and from the textbook "ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) FOR IT SPECIALISTS AND ENGINEERS" [1]. Before the experiment the author decided to measure the quantity of words that students possess and provided them with the 5,000-word test.

The first diagram (Figure 1) shows the percentage of students' pretest results in relevance with the quantity of words that they are aware of. Although the test provided was concerning 5,000 words evaluation, the majority of the students from both (controlled and experimental) groups managed to complete their tests at about 61-80% which is estimated to have the knowledge of almost 4,000 words, where 57% of students were in controlled and 46% in experimental groups. The second biggest score was achieved by the category of 3,000 words (41-60% test completion), 45% of experimental and 34% of controlled group students managed to accomplish the test related to this quantity of words. However, 5% of experimental and 7% of controlled group students passed the test at 81-100% which shows the awareness of 5,000 words. Only 2% (controlled group) and 3% (experimental group) students completed the test at 21-40%, which indicates to the knowledge of 2,000 words.

For enhancing the vocabulary and achieving high results, the word list was given and studied in different forms during the experiment. Some words emerged in the reading texts given by the author, others were in listening tracks and some of them appeared in videos. Words differed in various ways, if some were terminology, others were phrasal verbs related to technical spheres, even suffixal and prefixal forms were studied thoroughly.

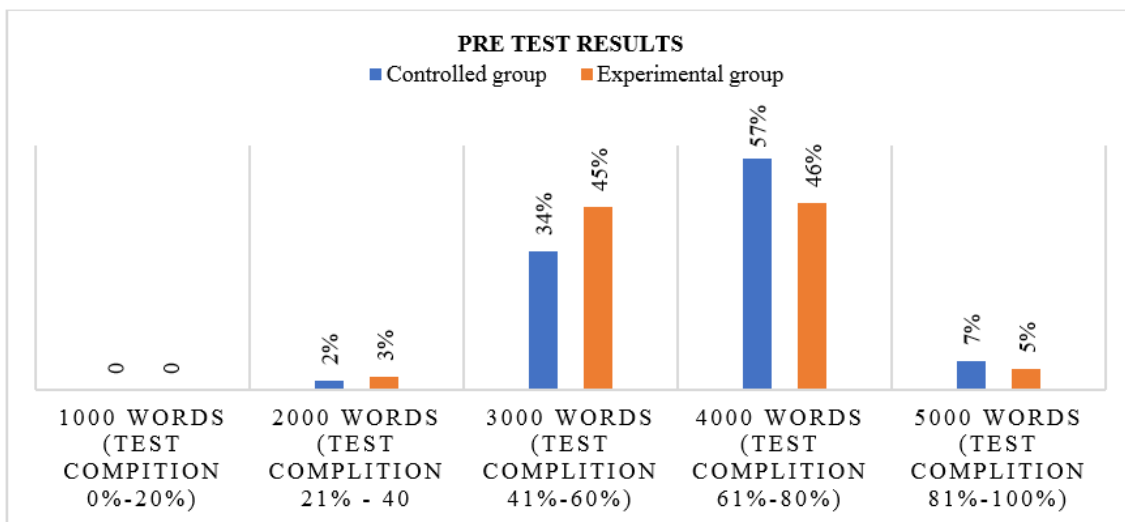


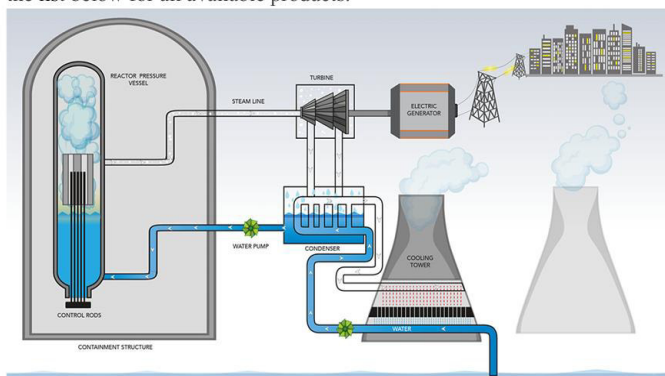
Figure 1 – The number of words awareness before the experiment

The author devised different interactive tasks for students’ engagement, where students practiced new words in interesting, playful ways. The study of the words was followed by the examining the usage of the words in the context of the texts (collocation with other words, usage in different grammar structures), their forms (as part of the speech, pronunciation), and the meaning (definition in terms of its collocation with other words, exceptional words). For instance, from a given text students study the production of reactors with special terminology. The procedure indicated in the photos gives clear guidance on how things work and what relates to what. After reading the texts, students were allowed to discuss the procedure altogether with the teacher as is depicted in Picture 1 below [1]:

Text C.

Anderson-Park Power

As a top-rated manufacturer, Anderson-Park Power produces the most efficient **reactors**. Each of our products is regularly tested and maintained. Additionally, each reactor is designed to suit a particular purpose. Consult the list below for all available products.



Reactors

- **CSTR** - Our continuous motion reactor receives and discharges its contents.
- **Plug flow reactor / tubular reactor** - These reactors pump reactants through a tube. They are used by civil engineers to study pipelines and waterways.
- **Batch reactor** - Unlike a **tank or tubular reactor**, these reactions occur in an entirely closed vessel.

Picture 1 – The process of presenting and explaining new vocabulary

Afterwards, there comes the detailed examination of the words, the pronunciation of the words was explored: “*plug flow reactor*” is [pl'ʌg fl'əʊ .ɪ 'aktə]. Next students worked on the definition: *A plug flow reactor is a cylindrical shaped tank where chemical reactions occur between a catalyst coated in the sides of the wall of the reactor and an inlet reactant* [1]. In case someone struggled, the teacher showed the image of the device in detailed version and they scrutinized the meaning (for more complicated terminology) [1].

As for the other words there was a detailed analysis of parts of the speech and the forms (suffixes/prefixes):

1) *analyze/ analysis/ analyst / analyser/ analytically/* and synonyms related to the word *analyze* (*dissect= examine= assess= investigate= evaluate= diagnose= scrutinize*) antonyms (*forget, ignore, neglect*);

2) *amplifying/ amplifiable/ amplify/ amplification/ amplifier/ amplification/ amplified* with synonyms (*developing= expanding= supplementing= enlarging (on or upon)= complementing= elaborating (on)*) antonyms (*reduce= quiete= condense*); *and etc* [1].

Besides, the video tasks containing new words had a proper examination. Either terminology or phrasal verbs, after analyzing were used in various online and offline tasks, where students were involved in sentence completions during the listening/video watching or after, only for checking the answers [1].

After studying the words numerous controlled practice tasks were accomplished, afterwards the author provided students with online and offline interactive tasks as free practice exercises which contained:

– bingo games (*students read words, others give definitions or vice versa (online/offline tasks)*);

– word search (*one team gives the definitions, other teams search for the word (online/offline)*);

– matching game (*in pairs or teams match synonym and /or antonym words (online/offline)*);

– tic tac toe (*online opens the cells, reads the words answers the questions/gives definition*);

– unscrambling words (*in teams or groups put correct order of the words, give definitions/make questions/answer to the questions (online/offline)*);

– snowman/hangman game (*in teams or pairs guess the words, use in speech/answer the questions (online/offline)*);

– categorizer (*in teams select certain words and place them according to its category, first team wins (online/offline)*);

– board games (*questions related to new words, in pairs answer using the words (online/offline)*);

– flip up game (*words with definitions are in different cells, in pairs open/find and match (online/offline)*);

– sound story (*in pairs/teams listen to sounds, make up a story using new words (online/offline)*);

– cups and balls/shooting (*definitions/questions related to words within the cups, throw the balls, pick up and answer /give definition (online/offline)*);

– role plays with situations (*using the words*) *etc.*

These games and interactive tasks varied in each lesson, making students feel confident while working on particular words which seem to be hard. Additionally, as most ESP lessons seem to be monotonous, the teacher manages to implement various methods of teaching the vocabulary to motivate students and meet their needs. In this experiment two groups were selected with the same level of English, controlled and experimental. Experimental group students were

educated precisely according to the explained process above, each lesson was filled with new vocabulary, analyzing the words and practicing them in various interactive tasks. However, the lessons in the controlled group were carried out according to the syllabus course. After the monthly experiment, the author took a test to assess what students obtained and compare changes in their vocabulary acquisition.

The second bar chart (Figure 2) enumerates post test results taken after the monthly experiment. As can be seen, results of the tests changed gradually, particularly the percentage of students who evolved their vocabulary comprehension increased remarkably. The number of students who possessed 5,000 words reached up to 23% compared to controlled group students 13%. Despite the fact that the knowledge of 4,000 words is still achieving high results among controlled (54%) and experimental group students (49%), the percentage of students who got 3,000 words relatively decreased to 33% in controlled and 28% in experimental groups.

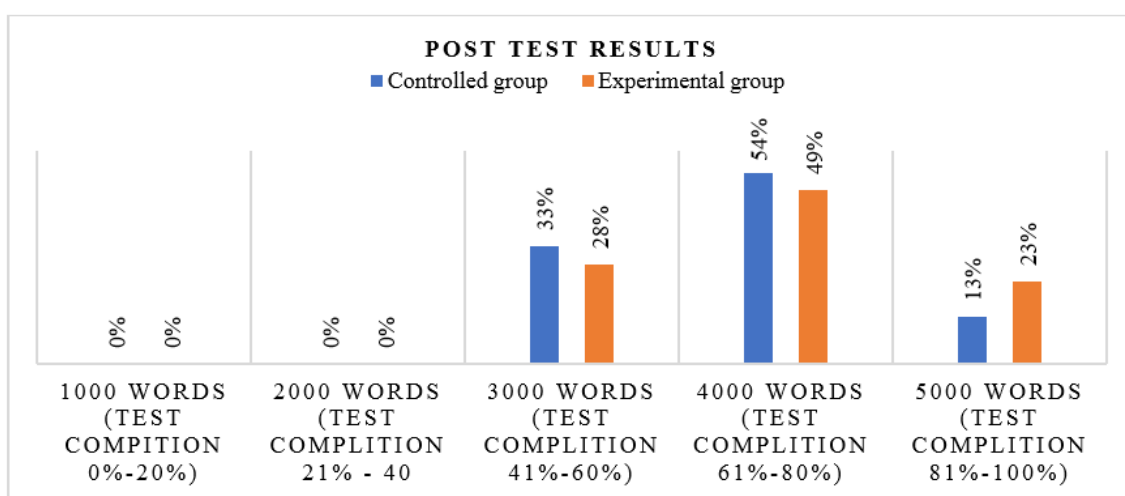


Figure 2 – The impact of the experiment on the students’ vocabulary acquisition

The study revealed some complex words for both groups of students. As can be seen in the table (Table 2) below, before the experiment a number of words were not familiar at all, but after the experiment some of them were successfully memorized owing to the provided interactive tasks. Even though, controlled group students were taught according to the course syllabus, they managed to obtain some of the words eventually.

Table 2. Troublesome words and the ones which were mastered

Experimental group		Controlled group	
Unfamiliar words (from pre-test results)	Learnt words (from post test results)	Unfamiliar words (from pre-test results)	Learnt words (from post test results)
stem cell	✓	pivot-irrigation	
renewable	✓	crops	
fossil fuel	✓	hydrology	✓
salinity	✓	insight	✓
pivot-irrigation		active matrix	✓
hydrology	✓	frame buffer	✓
active matrix		bitmap	
frame buffer	✓	LCD	
assist		impairment	
impairment		boil down to	✓
be on to	✓	botch up	

boil down to	✓	come up with	✓
botch up	✓	dumb down	✓
chew over	✓	renewable	✓
come up with	✓	fossil fuel	✓
dumb down		salinity	✓

Conclusions. The research work disclosed many crucial points in ameliorating vocabulary in ESP course with various interactive ways for engaging, motivating students and for overcoming numerous obstacles. First of all, expanding vocabulary in the field of ESP is vital in terms of the followings:

- facilitate the comprehension of different oral speech (with special terminology);
- improve understanding of written texts in academic or specific domains of ESP;
- increase the possibility of interaction with others in special spheres more freely and confidently;
- guarantee to find a well-paid job.

Secondly, providing a wide range of interactive tasks could be beneficial in learning and teaching ESP vocabulary, as it can give an assurance for educators that such teaching techniques will show high results. Since the majority of students are eager to interact and play with others simultaneously by learning something.

And last but not least, sufficient number of words might be learned inevitably by the teaching strategies described above. Due to the fact that giving the detailed explanation of the words can give clear guidance on how the words are constructed and formed, what units can be used, which patterns might be added and how the meaning of the particular words might change in the context. Hence, for the development of students' knowledge in the English language and improvement of ESP course in higher education, vocabulary tasks have to be designed and modified properly to suit learners and educators needs, as it can open up new facets to ELT.

REFERENCES

1. Ereemeeva A. R. Anglijskij dlya special'nyh celej (ESP) dlya IT-specialistov i inzhenerov. – M. : Sputnik +, 2024. – 248 s. – EDN NFDNRW.
2. Kazakova L. N., Nikitina S. V. Formirovanie motivacii k rasshireniyu aktivnogo slovarnogo zapasa v processe prepodavaniya anglijskogo yazyka studentam ekonomicheskij special'nostej // Samarskij nauchnyj vestnik. – 2022. – T. 11, № 4. – С. 272–278. – DOI 10.55355/snv2022114307.
3. Al Zahrani S. M., Chaudhary A. Vocabulary Learning Strategies in ESP Context: Knowledge and Implication // Arab World English Journal. – 2022. – № 13(1). – P. 382–393. – DOI <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.25>.
4. Dudley-Evans T., St. John M. J. Developments in ESP. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – P. 1–10.
5. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner Centred Approach. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1987.
6. Jordan R. R. English for Academic Purposes. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 404 p.
7. Kirana D. P., Amalia L. Vocabulary Exposure to Islamic Institute Students Through an EFL Coursebook. – Cendekia : Journal Kependidikan Dan Kemasyarakatan. – 2022. – № 20(1). – P. 46–57. – DOI <https://doi.org/10.21154/cendekia.v1i1.3506>.
8. Laufer B. Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications // Foreign Language Annals. – 1990. – № 23. – P. 147–156.
9. Laufer B. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? // Applied Linguistics. – 1998. – № 19. – P. 255–271.
10. Laufer B., Nation P. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production // Applied Linguistics. – 1995. – № 16. – P. 307–322.
11. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 770 p.
12. Perfetti C., Stafura J. Word knowledge in a theory of reading comprehension [Elektronnyj resurs] // Scientific Studies of Reading. – 2014. – № 18(1). – P. 22–37. – URL : <https://lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/WordKnowledge.pdf> (data obrashcheniya: 10.03.2025).

13. Sari S. N., Aminatun D. Students' perception on the use of English movies to improve vocabulary mastery // Journal of English Language Teaching and Learning. – 2021. – № 2(1). – P. 16–22.

14. Schmitt N. Vocabulary: Principles and practice [Электронный ресурс] // English Teaching professional. – 2017. – № 109. – P. 4–6. – URL : https://www.norbertschmitt.co.uk/_files/ugd/5f2482_d919e633e68c4585abe3f6c6050f208d.pdf (дата обращения: 26.01.2025).

The article was contributed on April 16, 2025

ЛИТЕРАТУРА

1. Еремеева А. П. Английский для специальных целей (ESP) для ИТ-специалистов и инженеров. – М. : Спутник+, 2024. – 248 с. – EDN NFDNRW.

2. Казакова Л. Н., Никитина С. В. Формирование мотивации к расширению активного словарного запаса в процессе преподавания английского языка студентам экономических специальностей // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11, № 4. – С. 272–278. – DOI 10.55355/sn2022114307.

3. Al Zahrani S. M., Chaudhary A. Vocabulary Learning Strategies in ESP Context: Knowledge and Implication // Arab World English Journal. – 2022. – № 13(1). – P. 382–393. – DOI <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.25>.

4. Dudley-Evans T., St. John M. J. Developments in ESP. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – P. 1–10.

5. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner Centred Approach. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1987.

6. Jordan R. R. English for Academic Purposes. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 404 p.

7. Kirana D. P., Amalia L. Vocabulary Exposure to Islamic Institute Students Through an EFL Coursebook. – Cendekia : Journal Kependidikan Dan Kemasyarakatan. – 2022. – № 20(1). – P. 46–57. – DOI <https://doi.org/10.21154/cendekia.v1i1.3506>.

8. Laufer B. Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications // Foreign Language Annals. – 1990. – № 23. – P. 147–156.

9. Laufer B. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? // Applied Linguistics. – 1998. – № 19. – P. 255–271.

10. Laufer B., Nation P. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production // Applied Linguistics. – 1995. – № 16. – P. 307–322.

11. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 770 p.

12. Perfetti C., Stafura J. Word knowledge in a theory of reading comprehension [Электронный ресурс] // Scientific Studies of Reading. – 2014. – № 18(1). – P. 22–37. – URL : <https://lrdc.pitt.edu/perfetttilab/pubpdfs/WordKnowledge.pdf> (дата обращения: 10.03.2025).

13. Sari S. N., Aminatun D. Students' perception on the use of English movies to improve vocabulary mastery // Journal of English Language Teaching and Learning. – 2021. – № 2(1). – P. 16–22.

14. Schmitt N. Vocabulary: Principles and practice [Электронный ресурс] // English Teaching professional. – 2017. – № 109. – P. 4–6. – URL : https://www.norbertschmitt.co.uk/_files/ugd/5f2482_d919e633e68c4585abe3f6c6050f208d.pdf (дата обращения: 26.01.2025).

Статья поступила в редакцию 16.04.2025

Сведения об авторе

Еремеева Азиза Рустамжоновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий Национального исследовательского технологического университета «МИСИС», г. Москва, Россия; аспирант Института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4784-6575>, Azi-pushok@mail.ru

Author Information

Eremeeva, Aziza Rustamzhonovna – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Communication Technologies, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia; Postgraduate Student, Institute of Foreign Languages, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4784-6575>, Azi-pushok@mail.ru

Л. А. Ефимов

**ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ
НАСЛЕДИЯ ЧУВАШСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ И. Я. ЯКОВЛЕВА
В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – НАЧАЛЕ XXI В.**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Яковлеведение как междисциплинарное направление в педагогике, изучающее комплекс проблем, связанных с просвещением чувашского народа и его просветителем И. Я. Яковлевым, сложилось и развивалось в XX в. Идеи и опыт деятельности чувашского педагога актуальны и в XXI в., в период модернизации системы российского образования. Более того, в педагогической литературе историографические этапы в изучении наследия И. Я. Яковлева не были предметом научного исследования. В постсоветский период открылись новые пласты архивных источников, которые ранее не были введены в научный оборот. Данная методологическая ситуация на современном этапе создает благоприятные условия для объективной оценки просветительской деятельности И. Я. Яковлева и изучения его богатого наследия.

Исходя из основных периодов жизни и деятельности И. Я. Яковлева, степени изученности анализируемой проблемы, развития яковлеведения, автор выделяет 6 основных историографических этапов. Хронологические рамки этих этапов связаны с историческими (юбилейными) датами, методологическими подходами в изучении творчества просветителя, а также уровнем научных работ. Каждый этап имеет свои особенности, в которых отражаются отпечаток эпох, энтузиазм отдельных исследователей и государственная политика в области народного образования.

Ключевые слова: *И. Я. Яковлев, просветитель, наследие, историография, этапы изучения, исследователи-яковлеведоведы*

L. A. Efimov

**HISTORIOGRAPHICAL STAGES OF STUDYING THE LEGACY
OF THE CHUVASH ENLIGHTENER I. YA. YAKOVLEV
IN THE LAST QUARTER OF THE 19TH – EARLY 21ST CENTURIES**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. Yakovlev Studies as an interdisciplinary field in pedagogy, studying a complex of problems related to the education of the Chuvash people, was formed and developed in the 20th century. The ideas and experience of the Chuvash educator are also relevant in the 21st century, during the modernization of the Russian education system at the present stage. Moreover, in the pedagogical literature, the historiographical stages in the study of the legacy of I.Ya. Yakovlev have not yet become the subject of special study. In the post-Soviet period, new layers of archival sources opened up, which had not previously been introduced into scientific circulation. This methodological situation at the present stage creates favorable conditions for an objective assessment of educational activities and the study of the great legacy of I.Ya. Yakovlev.

Based on the main periods of I.Ya. Yakovlev's life and work, the degree of study of the problem, and the development of Yakovlev Studies, the author identifies six main historiographical stages. The chronological framework of the stages is related to both historical (anniversary) dates, as well as methodological approaches to the study of the enlightener's work, and the level of research work. Each stage has its own characteristics, which reflect the types of the epochs, the enthusiasm of individual researchers and government policy in the field of public education.

Keywords: *I. Ya. Yakovlev, educator, legacy, historiography, stages of study, Yakovlev Studies scholars*

Введение. Яковлеведение как направление в педагогике, посвященное творчеству выдающегося просветителя нерусских народов Поволжья и Приуралья Ивана Яковлевича Яковлева, сложилось в XX в. Наследие чувашского педагога в течение многих лет исследовалось такими видными деятелями науки, искусства, культуры, как А. В. Жиркевич, М. П. Петров (Тинехпи), А. И. Яковлев, В. Д. Димитриев, Г. Н. Волков, И. Я. Яковлев (Саламбек), Н. Г. Краснов, П. Т. Золотов, Г. Н. Плечов и др. Основу для проведения комплексного изучения рассматриваемой темы обеспечивают архивные материалы.

Цель настоящей работы – выделить и охарактеризовать основные историографические этапы изучения наследия чувашского просветителя И. Я. Яковлева.

Актуальность исследуемой проблемы. В 2028 г. будет отмечаться 180-летие со дня рождения великого чувашского просветителя народов Поволжья и Приуралья Ивана Яковлевича Яковлева. Научно-исследовательской лабораторией яковлеведения при ЧГПУ им. И. Я. Яковлева ведется целенаправленная работа по изданию к этому юбилею библиографического справочника о педагоге и двухтомника воспоминаний воспитанников об учителе и Симбирской Чувашской учительской школе. Обращение исследователей к яковлевской теме весьма актуально, поскольку яковлеведение – это уникальное явление в отечественной и национальной педагогике.

Материал и методы исследования. В статье автором использованы общенаучные и конкретно-исторические методы исследования. Выделены историографические этапы изучения научной литературы, дан краткий библиографический анализ источников. В научный оборот впервые вводятся документы из Научного архива Чувашского государственного института гуманитарных наук (НА ЧГИГН) [16], рукописного фонда музея И. Я. Яковлева Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева [13], которые позволяют по-новому интерпретировать яковлеведение как направление в педагогике.

Результаты исследования и их обсуждение. Историографию проблемы можно разделить на 6 этапов. Изучение положительно накопленного опыта работы И. Я. Яковлева по открытию чувашских школ, организации в них учебно-воспитательного процесса, реализации оригинальной системы просвещения чувашского народа в Поволжье и Приуралье начато учеными-исследователями в последней четверти XIX в. – *на первом историографическом этапе*. В периодической печати этого периода в той или иной степени освещалась просветительская деятельность инспектора чувашских школ Казанского учебного округа И. Я. Яковлева. Публицистов он привлекал как весьма одаренная по природе личность и как деятель просвещения народов Поволжья. Пиком изучения наследия педагога стало празднование 40-летия открытия Симбирской чувашской учительской школы, которое совпало с 60-летием со дня рождения И. Я. Яковлева.

В 1909 г. в Симбирске издана книга «На память о сорокалетию Симбирской чувашской учительской школы», в которой подробно освещается деятельность педагога по организации и развитию главной кузницы подготовки национальных педагогических кадров [14]. Родительская общественность, педагогическое сообщество Чувашского края высоко оценили труд И. Я. Яковлева по просвещению чувашей, который имел большой резонанс в народе. Об этом свидетельствуют многочисленные приветствия и поздравления в адрес педагога: «Пользуясь случаем исполняющегося сорокалетия чувашской школы, выражаем от души глубокое почтение учредителю школы И. Я. Яковлеву, труды которого на пользу чуваш неисчислимы, поистине он – великое историческое лицо, ему вечное спасибо, вечная слава и многая лета», – писали в своем письме крестьяне с. Хочашево

Ядринского уезда Казанской губернии. «...Трудами И. Я. Яковлева великое чудо совершено среди нас, чуваш, был произведен грамотный переворот: мы из диких полуязычников стали сознательными, из людей слепых стали зрячими... Благодаря Ивану Яковлевичу весь чувашский народ воспрянул, проснулся от многовековой спячки и вышел на светлую дорогу...» [14, с. 50].

Приводимое ниже высказывание И. В. Петрикова, воспитанника И. Я. Яковлева, метко характеризует учителя: «Ломоносов – сын рыбака – был первым университетом русского народа. Иван Яковлевич – сирота, пастух – стал университетом чувашского народа» [1].

Второй этап охватил первое десятилетие советской власти (1917–1928 гг.). Переход большинства ученых-исследователей к марксистско-ленинской методологии сильно повлиял на изучение наследия И. Я. Яковлева. Новыми властями и деятелями стала негативно оцениваться его христианская просветительская деятельность, т. к. возглавляемая им Симбирская чувашская школа занималась издательско-переводческой деятельностью религиозной литературы. Иван Яковлевич не смог отрешиться от своего мировоззрения, он являлся глубоко религиозным человеком, но, тем не менее, принял свержение самодержавия, октябрьскую революцию. После отстранения от любимого дела – руководства Симбирской чувашской школой (вследствие старости (после медицинского освидетельствования И. Я. Яковлеву выдали справку о 70 % нетрудоспособности) более 100 воспитанников подписали обращение о его отставке) до конца своей жизни он оставался верным интересам просвещения чувашского народа. В. И. Ленин в трудную минуту, отнюдь не с позиций снисхождения к старцу Ивану Яковлевичу, которого он знал с детства, поддержал патриарха российского просвещения, 50 лет направлявшего чувашский народ к свету, и просил симбирские власти не отрывать его от любимого дела.

Важным событием на данном этапе стало празднование 80-летия со дня рождения И. Я. Яковлева и 60-летия со дня основания Симбирской чувашской школы в октябре 1928 г. Юбилейные торжества состоялись в помещении клуба Народного Комиссариата рабоче-крестьянской инспекции, где выступил нарком просвещения А. В. Луначарский, который рассказал о плодотворной просветительской деятельности И. Я. Яковлева, положительно оценил его заслуги перед чувашским народом и назвал его «пионером чувашской культуры» [19]. Высокая оценка деятельности педагога отражена и в книге ученика Ивана Яковлевича М. П. Петрова (Тинехпи) [18].

На третьем этапе (1930–1940-е гг.) глубокого изучения творчества и наследия И. Я. Яковлева в науке не представлено. Это вызвано тем, что в стране формировалась командно-административная система, шла борьба с националистами, политические репрессии затронули и воспитанников просветителя. Реалистическая оценка деятельности чувашского педагога в 1930-е гг. не получила должного признания, возобладало отрицательное отношение к И. Я. Яковлеву в связи с его с христианским миссионерством. В научно-публицистической и художественной литературе сказывались пережитки буржуазно-националистических взглядов и – как итог – отсутствие научных исследований о жизни и творчестве просветителя. Только во второй половине 1940-х гг. в связи с подготовкой к вековому юбилею И. Я. Яковлева восторжествовала справедливая оценка его деятельности.

Четвертый этап начинается в послевоенный период, в ходе которого осуществляется научное исследование наследия И. Я. Яковлева, наблюдается повышенный интерес к изучению его жизни и творчества. Деятельность просветителя становится предметом исследования не только советских, но и зарубежных ученых. В 1947 г. в связи с предстоящими юбилейными торжествами Постановлением Совета Министров РСФСР от 25 марта 1948 г. началась подготовка к празднованию 100-летия со дня рождения И. Я. Яковлева, по причине

чего осуществлялся сбор воспоминаний воспитанников Симбирской чувашской учительской школы [17].

Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 29 марта 1948 г. Аликовской и Бичуринской средним школам присвоено имя И. Я. Яковлева. 30 апреля 1958 г. Совет Министров РСФСР постановил: «Принять предложение Совета Министров Чувашской АССР и Чувашского обкома КПСС о присвоении Чувашскому государственному педагогическому институту имени И. Я. Яковлева» [26].

Ученые Чувашии занялись разработкой яковлевской темы, защищали кандидатские диссертации следующего содержания: «Роль Симбирской Чувашской учительской школы в просвещении чуваш» (И. Я. Яковлев (Саламбек), 1947), «История просвещения чувашей в XIX веке» (В. Т. Харитонов), «Педагогическая деятельность И. Я. Яковлева» (М. Д. Василенко, 1953), «Мировоззрение Ивана Яковлевича Яковлева» (С. С. Спиридонов, 1959) и др. В 1949 г. в Чувашском Научно-исследовательском институте проведена научная сессия, посвященная 100-летию со дня рождения И. Я. Яковлева, по итогам которой издан сборник (в том же году). Мероприятие ускорило работу по изданию произведений педагога. Огромный вклад в развитие яковлеведения внес А. И. Яковлев, сын просветителя, член-корреспондент АН СССР, который в 1948 г. опубликовал монографию «Иван Яковлевич Яковлев (1848–1930)» [28].

В 1958–1960 гг. планировалось осуществить издание трехтомника произведений И. Я. Яковлева. В эти годы в рамках изучения яковлеведения плодотворно работали В. Д. Димитриев, М. П. Макаров, Г. Н. Волков, В. Я. Канюков, И. Я. Яковлев (Саламбек), И. А. Маркелов, С. С. Спиридонов, В. Т. Сейфуллин, Н. И. Иванов и др.

Пятый этап начинается с середины 1960-х гг. и связывается с созданием в 1966 г. Научно-исследовательской лаборатории яковлеведения при Чувашском государственном педагогическом институте им. И. Я. Яковлева с целью проведения экспериментов и научных исследований ученых и изучения богатого наследия чувашского просветителя, после чего начались целенаправленные поиски материалов о жизни и деятельности педагога. Насущной задачей для сотрудников лаборатории стало создание музея к 100-летию Симбирской чувашской школы и 120-летию со дня рождения И. Я. Яковлева, открытие которого состоялось 22 ноября 1968 г. под руководством доцента Н. Г. Краснова.

С созданием Научно-исследовательской лаборатории И. Я. Яковлева педагогический институт стал местом постоянных встреч выпускников Симбирской чувашской учительской школы. Лаборатория, занимавшаяся исследованием общей темы «И. Я. Яковлев и современность», помогала в издании «Ученых записок» вуза, сборника воспоминаний о просветителе, принимала деятельное участие в составлении и публикации сборника сочинений педагога. К юбилею И. Я. Яковлева под редакцией В. Я. Канюкова выпущен сборник воспоминаний современников, в подготовке которого приняли участие Н. Г. Краснов, П. Т. Золотов, Н. В. Муромцев, Г. Е. Обдиркин и др. [6]. Огромный фактический материал и документы о педагоге собраны в Научном архиве Чувашского государственного института гуманитарных наук (НА ЧГИГН). Особый научный интерес представляет отдел II, где содержатся воспоминания воспитанников Симбирской чувашской учительской школы [15].

В 1972 г. институт выпустил сборник статей о 100-летию новой чувашской письменности [25].

Особая роль в изучении наследия И. Я. Яковлева на данном этапе принадлежит Н. Г. Краснову. В 1976 г. вышла в свет его фундаментальная монография «Иван Яковлевич Яковлев. Жизнь. Деятельность. Педагогические идеи: очерки» [10], а в 1992 г. – книга «Выдающийся чувашский педагог-просветитель» [9]. Будучи с 1997 г. профессором ЧГУ

им. И. Н. Ульянова, к 150-летию И. Я. Яковлева в серии «Жизнь замечательных людей» Н. Г. Краснов издал монографию «Иван Яковлев и его потомки» [8]. Заслужено является также его участие в качестве соавтора при издании альбома «И. Я. Яковлев в фотографиях и документах» [7].

Н. Г. Краснов, известный в России исследователь жизни и творчества чувашского просветителя И. Я. Яковлева, в 1995 г. успешно защитил докторскую диссертацию по теме «Педагогическое наследие И. Я. Яковлева и становление национальной школы чувашского народа» [11]. На тот период он являлся автором свыше 200 научных работ, в том числе 5 монографий, одним из составителей-редакторов многотомного собрания сочинений И. Я. Яковлева, и по праву считался ведущим ученым-яковлеведом в чувашском Поволжье.

На данном историографическом этапе важным событием в яковлеведении стало издание писем ([30]) и воспоминаний ([29]) И. Я. Яковлева.

После перехода в ЧГУ им. И. Н. Ульянова в 1997 г. профессор Н. Г. Краснов работал директором Научно-исследовательского института Ульянова – Яковлева при указанном университете (2002–2015 гг.) [12, с. 349]. В научной статье О. В. Шумилова, анализируя труды Н. Г. Краснова, подробно рассматривает деятельность И. Я. Яковлева [27].

Таким образом, Научно-исследовательская лаборатория яковлеведения при ЧПИ им. И. Я. Яковлева, а затем Научно-исследовательский институт Ульянова – Яковлева при ЧГУ им. И. Н. Ульянова стали подлинными центрами изучения богатого наследия И. Я. Яковлева.

Шестой историографический этап приходится на первую четверть XXI в. Заведующая музеем И. Я. Яковлева М. В. Илларионова, члены кафедры педагогики ЧППУ им. И. Я. Яковлева продолжили сбор экспонатов, воспоминаний воспитанников просветителя (в фондах хранятся более 80 экспонатов), которые широко использовались в учебно-воспитательном процессе в школах и вузах. На кафедре истории педагогики и яковлеведения по яковлевской теме плодотворно работали ученые Т. Н. Петрова, А. Е. Земляков, Г. Н. Волков, И. В. Павлов и др. Профессором А. Е. Земляковым разработано учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений под названием «Яковлеведение» [5].

К 155-летию со дня рождения И. Я. Яковлева, в 2002 г., В. Д. Дмитриев издал сборник статей «Просветитель чувашского народа», куда вошли работы о личном архиве И. Я. Яковлева. Автором изучено историческое значение просветительской деятельности педагога и его стремление к равенству и сближению чувашей с другими народами, проанализированы формы и содержание завещания просветителя [3]. Ученый в статье «К истории исследования и публикации творческого наследия И. Я. Яковлева» впервые в региональной историографии проявил себя в трех ролях: 1) собирателя и публициста, изучающего архивные материалы; 2) ученого, который исследовал и публиковал труды о Яковлеве; 3) защитника просветительских идей патриарха» [2, с. 44–62].

Важнейшим вкладом в изучение жизни и деятельности И. Я. Яковлева в Чувашии явилась подготовка издания полного текста воспоминаний И. Я. Яковлева на рубеже XX–XXI вв. ЧГУ им. И. Н. Ульянова [15].

В 2008 г. на базе ЧГУ им. И. Н. Ульянова прошла научно-практическая конференция, посвященная 160-летию со дня рождения И. Я. Яковлева и 140-летию Симбирской чувашской школы. Однако с уходом на пенсию Н. Г. Краснова в последующие годы деятельность НИИ становилась менее активной, лаборатория при ЧГУ перестала функционировать. Значительное число рукописных документов из наследия И. Я. Яковлева было передано в Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). В 2017 г. общее руководство НИЛ было возложено на доктора исторических наук, профессора Т. Н. Иванову [4, с. 142].

На данном этапе особую активность в яковлеведении проявил доцент Г. Н. Плечов, опубликовавший ряд научных трудов ([20], [21], [22]). Занимаясь с 1982 г. изучением творческого наследия И. Я. Яковлева, он участвовал в издании восьми томов сочинений просветителя, разработал методологические основы исследования творчества педагога [23]. Его фундаментальная монография «Основные вехи и социально-просветительное содержание деятельности инспектора чувашских школ И. Я. Яковлева» [22] представляет собой хронологически-документальное исследование, которое явилось вершиной научного творчества ученого, за что он удостоен звания Лауреата Государственной премии Чувашской Республики в области науки техники за 2022 г. (кандидатура была выдвинута ЧГПУ им. И. Я. Яковлева).

Следует отметить, что на данном историографическом этапе произошло более критичное осмысление прошлого в связи с тем, что наука стала освобождать от идеологического диктата КПСС, от стереотипов, довлеющих над исследователями. Возникали дискуссии и споры по тем или иным аспектам проблемы в периодической печати, появилась возможность доступа к материалам, находившимся ранее под грифом «секретно», что позволило расширить историографическую и источниковедческую базы исследований (архивов). В республиканской периодической печати развернулись научные дискуссии между профессором В. Г. Родионовым ([24]) и доцентом Г. Н. Плечовым ([20]) по вопросу атрибуции «Завещания И. Я. Яковлева» [31].

Возрождение в 2023 г. при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева научно-исследовательской лаборатории И. Я. Яковлева как структурного подразделения вуза весьма актуально и своевременно [4]. В настоящее время НИЛ яковлеведения, в котором трудятся 2 штатных и 12 внештатных научных сотрудников, занимается составлением библиографического справочника опубликованных трудов о чувашском просветителе, подготовкой сборника воспоминаний воспитанников Симбирской чувашской учительской школы об И. Я. Яковлеве, проведением научно-практических конференций и круглых столов. Завершена работа по оцифровке материалов рукописного фонда музея И. Я. Яковлева педагогического университета [12], а также документов фондов И. Я. Яковлева и П. Т. Золотова Научного архива ЧГИГН [16], которые позволили впервые в региональной историографии ввести в научный оборот новые архивные и музейные документы.

Выводы. Исследование показывает, что в рассматриваемый период сложилось яковлеведение как научное направление, изучающее целый комплекс проблем, связанных с историей просвещения чувашского народа, многогранной деятельностью И. Я. Яковлева. поэтапное изучение истории главной кузницы подготовки педагогических кадров Чувашии – Симбирской чувашской учительской школы, ее воспитанников, обобщение бесценного опыта и наследия просветителя, являющегося достоянием чувашского народа, должно быть продолжено. Организация научно-практических конференций, круглых столов для научно-педагогических работников на региональном, всероссийском уровнях, привлечение в этот процесс студентов и учащихся образовательных учреждений способствуют пропаганде и распространению богатого наследия И. Я. Яковлева.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспоминания Петрикова И. В. (хранятся в музее Яковлева ЧГПУ им. И. Я. Яковлева). – Инв. № 686. – Ед. хр. 4.
2. *Димитриев В. Д.* К истории исследования и публикации творческого наследия И. Я. Яковлева // Просветитель чувашского народа И. Я. Яковлев : сборник статей. – Чебоксары, 2002. – С. 44–62.
3. *Димитриев В. Д.* Просветитель чувашского народа : сборник статей. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 140 с.

4. *Ефимов Л. А.* Научно-исследовательская лаборатория яковлеведения – центр изучения наследия чувашского просветителя И. Я. Яковлева // Опыт реализации просветительских идей И. Я. Яковлева (К 170-летию МБОУ «Аликовская СОШ им. И. Я. Яковлева») : материалы Республиканской научно-практической конференции / отв. ред. и сост. Л. А. Ефимов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2025. – С. 131–150.
5. *Земляков А. Е.* Яковлеведение : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Чебоксары : Чуваш, гос. пед. ун-т, 2006. – 202 с.
6. *И. Я. Яковлев в воспоминаниях современников.* – Чебоксары, 1968. – 150 с.
7. *Краснов Н. Г.* И. Я. Яковлев в фотографиях и документах. – Чебоксары, 1999. – 221 с.
8. *Краснов Н. Г.* Иван Яковлев и его потомки. – Чебоксары, 1998. – 352 с.
9. *Краснов Н. Г.* Выдающийся педагог-просветитель. – Чебоксары, 1992. – 416 с.
10. *Краснов Н. Г.* Иван Яковлевич Яковлев. Жизнь, деятельность, педагогические идеи : очерки. – Чебоксары, 1976. – 271 с.
11. *Краснов Н. Г.* Педагогическое наследие И. Я. Яковлева и становление национальной школы чувашского народа : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Казань, 1995. – 58 с.
12. *Максимова О. Г., Сергеев Т. С.* Краснов Николай Герасимович // Чувашская энциклопедия : в 4-х т. Т. 2. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2008. – 349 с.
13. Музей И. Я. Яковлева при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева (Рукописный фонд. Воспоминания воспитанников Симбирской чувашской учительской школы).
14. На память о сорокалетию Симбирской чувашской учительской школы (28 октября 1868 – 1908 г.) : сб. материалов. – Симбирск : Типо.-лит. А. Т. Токарева, 1910. – 123 с.
15. Научно-исследовательская лаборатория имени И. Н. Ульянова – И. Я. Яковлева [Электронный ресурс]. – URL : https://igf.chuvsu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1773&Itemid=117 (дата обращения: 18.01.2025).
16. Научный архив Чувашского государственного института гуманитарных наук (НА ЧГИГН), отд. II (Воспоминания воспитанников Симбирской чувашской учительской школы).
17. О проведении 100-летнего юбилея со дня рождения виднейшего педагога и общественного деятеля чувашского народа И. Я. Яковлева. Постановление Совета Министров РСФСР 25 марта 1948 года № 314 [Электронный ресурс]. – URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/372124-o-provedenii-100-letnego-yubileya-sodnya-rozhdeniya-vidneyshego-pedagoga-i-obshchestvennogo-deyatelya-chuvashskogo-naroda-i-ya-yakovl> (дата обращения: 16.04.2025).
18. *Петров М. П.* О Симбирской чувашской школе и Иване Яковлевиче Яковлеве (на чув. яз). – Чебоксары, 1928. – 95 с.
19. Первый чувашский вуз [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.nbchr.ru/sites/yakovlev/233.htm> (дата обращения: 16.04.2025).
20. *Плечов Г. Н.* Против искажений исторической правды об И. Я. Яковлеве. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. – 128 с.
21. *Плечов Г. Н.* Дорожа памятью о деятельности И. Я. Яковлева и его заветами [Электронный ресурс] // Республика. – 2024. – № 18(1626). – URL : <https://respublika21.ru/index.php/publikatsii/item/7132-dorozha-pamyatyuo-deyatelnosti-i-ya-yakovleva-i-ego-zavetami> (дата обращения: 02.04.2025).
22. *Плечов Г. Н.* Основные вехи и социально-просветительное содержание деятельности инспектора чувашских школ И. Я. Яковлева : хронологически-документальное исследование. – Чебоксары : Чувашия, 2016. – 800 с.
23. *Плечов Г. Н.* Методологические основы исследования творчества И. Я. Яковлева. – Чебоксары : Новое время, 2017. – 108 с.
24. *Родионов В. Г.* Образ автора в «Политическом завещании» и «Завещании чувашскому народу» // Язык и слово : сб. науч. тр. – Чебоксары : Изд-во Чуваш ун-та, 2021. – С. 19–24.
25. 100 лет новой чувашской письменности : сб. статей. – Чебоксары, 1972. – 208 с.
26. 65 лет с именем Яковлева [Электронный ресурс]. – URL : <https://conf-chgpu.ru/2024/01/19/65-let-s-imenem-yakovleva/> (дата обращения: 16.04.2025).
27. *Шумилова О. В.* Деятельность И. Я. Яковлева в трудах Н. Г. Краснова [Электронный ресурс]. – URL : <https://phsreda.com/e-articles/49/Action49-32572.pdf> (дата обращения: 31.01.2025).
28. *Яковлев А. И.* Иван Яковлевич Яковлев. 1948–1930 / под ред. проф. Ф. Н. Петрова. – Чебоксары, 1948. – 200 с.
29. *Яковлев И. Я.* Моя жизнь. Воспоминания. – М. : Республика, 1997. – 598 с.
30. *Яковлев И. Я.* Письма. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1985. – 366 с.
31. *Яковлев И. Я.* Духовное завещание чувашскому народу. – Чебоксары : НИИ яз., лит., истории и экономики, 1992. – 26 с.

Статья поступила в редакцию 17.04.2025

REFERENCES

1. Vospominaniya Petrikova I. V. (hranyatsya v muzee Yakovleva ChGPU im. I. Ya. Yakovleva). – Inv. № 686. – Ed. hr. 4.
2. Dimitriev V. D. K istorii issledovaniya i publikacii tvorcheskogo naslediya I. Ya. Yakovleva // Prosvetitel' chuvashskogo naroda I. Ya. Yakovlev : sbornik statej. – Cheboksary, 2002. – S. 44–62.
3. Dimitriev V. D. Prosvetitel' chuvashskogo naroda : sbornik statej. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2002. – 140 s.
4. Efimov L. A. Nauchno-issledovatel'skaya laboratoriya yakovlevovedeniya – centr izucheniya naslediya chuvashskogo prosvetitelja I. Ya. Yakovleva // Opyt realizacii prosvetitel'skih idej I. Ya. Yakovleva (K 170-letiyu MBOU «Alikovskaya SOSH im. I. Ya. Yakovleva») : materialy Respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / otv. red. i sost. L. A. Efimov. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2025. – S. 131–150.
5. Zemlyakov A. E. Yakovlevovedenie : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. – Cheboksary : Chuvash, gos. ped. un-t, 2006. – 202 s.
6. I. Ya. Yakovlev v vospominaniyah sovremennikov. – Cheboksary, 1968. – 150 s.
7. Krasnov N. G. I. Ya. Yakovlev v fotografijah i dokumentah. – Cheboksary, 1999. – 221 s.
8. Krasnov N. G. Ivan Yakovlev i ego potomki. – Cheboksary, 1998. – 352 s.
9. Krasnov N. G. Vydayushchijsya pedagog-prosvetitel'. – Cheboksary, 1992. – 416 s.
10. Krasnov N. G. Ivan Yakovlevich Yakovlev. Zhizn', deyatel'nost', pedagogicheskie idei : ocherki. – Cheboksary, 1976. – 271 s.
11. Krasnov N. G. Pedagogicheskoe nasledie I. Ya. Yakovleva i stanovlenie nacional'noj shkoly chuvashskogo naroda : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – Kazan', 1995. – 58 s.
12. Maksimova O. G., Sergeev T. S. Krasnov Nikolaj Gerasimovich // Chuvashskaya enciklopediya : v 4-h t. T. 2. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2008. – 349 s.
13. Muzej I. Ya. Yakovleva pri Chuvashskom gosudarstvennom pedagogicheskoj universitete im. I. Ya. Yakovleva (Rukopisnyj fond. Vospominaniya vospitannikov Simbirskoj chuvashskoj uchitel'skoj shkoly).
14. Na pamyat' o sorokaletii Simbirskoj chuvashskoj uchitel'skoj shkoly (28 oktyabrya 1868 – 1908 g.) : sb. materialov. – Simbirsk : Tipo.-lit. A. T. Tokareva, 1910. – 123 s.
15. Nauchno-issledovatel'skaya laboratoriya imeni I. N. Ul'yanova – I. Ya. Yakovleva [Elektronnyj resurs]. – URL : https://igf.chuvsu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1773&Itemid=117 (data obrashcheniya: 18.01.2025).
16. Nauchnyj arhiv Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta gumanitarnyh nauk (NA CHGIGN), otd. II (Vospominaniya vospitannikov Simbirskoj chuvashskoj uchitel'skoj shkoly).
17. O provedenii 100-letnego yubileya so dnya rozhdeniya vidneyshego pedagoga i obschestvennogo deyatelya chuvashskogo naroda I. Ya. Yakovleva. Postanovlenie Soveta Ministrov RSFSR 25 marta 1948 goda № 314 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/372124-o-provedenii-100-letnego-yubileya-so-dnya-rozhdeniya-vidneyshego-pedagoga-i-obschestvennogo-deyatelya-chuvashskogo-naroda-i-ya-yakovl> (data obrashcheniya: 16.04.2025).
18. Petrov M. P. O Simbirskoj chuvashskoj shkole i Ivane Yakovleviche Yakovleve (na chuv. yaz). – Cheboksary, 1928. – 95 s.
19. Pervyj chuvashskij vuz [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.nbchr.ru/sites/yakovlev/233.htm> (data obrashcheniya: 16.04.2025).
20. Plechov G. N. Protiv iskazhenij istoricheskoy pravdy ob I. Ya. Yakovleve. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2014. – 128 s.
21. Plechov G. N. Dorozha pamyat'yu o deyatel'nosti I. Ya. Yakovleva i ego zavetami [Elektronnyj resurs] // Respublika. – 2024. – № 18(1626). – URL : <https://respublika21.ru/index.php/publikatsii/item/7132-dorozha-pamyatyu-o-deyatelnosti-i-ya-yakovleva-i-ego-zavetami> (data obrashcheniya: 02.04.2025).
22. Plechov G. N. Osnovnye vekhi i social'no-prosvetitel'noe sodержanie deyatel'nost' inspektora chuvashskih shkol I. Ya. Yakovleva : hronologicheskii-dokumental'noe issledovanie. – Cheboksary : Chuvashiya, 2016. – 800 s.
23. Plechov G. N. Metodologicheskie osnovy issledovaniya tvorchestva I. Ya. Yakovleva. – Cheboksary : Novoe vremya, 2017. – 108 s.
24. Rodionov V. G. Obraz avtora v «Politicheskom zaveshchanii» i «Zaveshchanii chuvashskomu narodu» // Yazyk i slovo : sb. nauch. tr. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash un-ta, 2021. – S. 19–24.
25. 100 let novoj chuvashskoj pis'mennosti : sb. statej. – Cheboksary, 1972. – 208 s.
26. 65 let s imenem Yakovleva [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://conf-chgpu.ru/2024/01/19/65-let-s-imenem-yakovleva/> (data obrashcheniya: 16.04.2025).
27. Shumilova O. V. Deyatel'nost' I. Ya. Yakovleva v trudah N. G. Krasnova [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://phsreda.com/e-articles/49/Action49-32572.pdf> (data obrashcheniya: 31.01.2025).
28. Yakovlev A. I. Ivan Yakovlevich Yakovlev. 1948–1930 / pod red. prof. F. N. Petrova. – Cheboksary, 1948. – 200 s.
29. Yakovlev I. Ya. Moya zhizn'. Vospominaniya. – M. : Respublika, 1997. – 598 s.

30. Yakovlev I. Ya. Pis'ma. – Cheboksary : Chuvash, kn. izd-vo, 1985. – 366 s.

31. Yakovlev I. Ya. Duhovnoe zaveshchanie chuvashskomu narodu. – Cheboksary : NII yaz. lit., istorii i ekonomiki, 1992. – 26 s.

The article was contributed on April 17, 2025

Сведения об авторе

Ефимов Лев Архипович – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5458-8258>, sorma-lev@rambler.ru

Author Information

Efimov, Lev Arkhipovich – Doctor of History, Professor of the Department of Russian and General History, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5458-8258>, sorma-lev@rambler.ru

УДК 37.012.4:[004.9:371.278]

DOI 10.37972/chgpu.2025.127.2.013

В. П. Зайцева

НАДЕЖНОСТЬ И ВАЛИДНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-ВИКТОРИН

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Сегодня классические педагогические формы обучения широко трансформируются в цифровой формат. Большую популярность и определенную нишу в образовании начинают занимать онлайн-викторины. Целью данной работы является исследование таких значимых характеристик для педагогических измерений, как надежность и валидность, применительно к онлайн-викторинам. Методологической основой исследования стали анализ, синтез, обобщение, аналогия, конкретизация и абстрагирование. В качестве материала для получения научных результатов выступили итоги региональной онлайн-викторины, организованной и проведенной самим автором настоящего исследования. В статье определены основные понятия и возможности онлайн-викторин в образовании, приведена их классификация и установлено их назначение. Автор отмечает, что для достижения эффективности и рентабельности игр подобного формата для образовательной системы необходимо обратить внимание на такие критерии качества, как надежность и валидность. Вкратце раскрываются эти характеристики, их полезность и необходимость, методика вычисления и значимость полученных цифровых показателей. На основе результатов онлайн-викторины «Искусственный интеллект» приводятся методика и фрагмент таблицы в MS Excel для расчета надежности с использованием метода расщепления. Анализируются полученные и скорректированные числовые показатели рассматриваемой характеристики с помощью формул корреляции Пирсона и Спирмена-Брауна. В статье указываются такие дополнительные факторы, как формулировка и оформление онлайн-викторины, которые также могут повлиять на ее основные критерии качества, для расчета которых необходимо привести итоги мероприятия к необходимому виду матрицы в MS Excel. Полученные характеристики помогут педагогу подтвердить уровни измерений онлайн-мероприятия.

Ключевые слова: *онлайн-викторина, образование, надежность, валидность, уровень, метод расщепления, MS Excel*

V. P. Zaytseva

RELIABILITY AND VALIDITY OF ONLINE EDUCATIONAL QUIZZES

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. Today, classical pedagogical forms of learning are being widely transformed into a digital format. Online quizzes are starting to become very popular and a definite niche in education. The purpose of this work is to study significant characteristics for pedagogical measurements, such as reliability and validity, in relation to online quizzes. The methodological basis of the research was analysis, synthesis, generalization, analogy, concretization and abstraction. The results of a regional online quiz organized and conducted by the author served as a material for obtaining scientific results. The article defines the basic concepts and possibilities of online quizzes in education, cites their classification and establishes their purpose. The author points out that in order to achieve the effectiveness and profitability of online quizzes for the educational system, it is necessary to pay attention to quality criteria such as reliability and validity. These characteristics, their usefulness and necessity, calculation methods and the significance of the obtained digital indicators are briefly disclosed. Based on the results of the author's online quiz "Artificial Intelligence", the methodology and table excerpt in MS Excel are provided for calculating reliability

using the splitting method. The obtained and adjusted numerical indices of the considered characteristic are analyzed using Pearson and Spearman-Brown correlation formulas. The article points out additional factors such as the wording and design of the online quiz, which can also affect its main quality criteria, for the calculation of which it is necessary to bring the results of the event to the necessary form of a matrix in MS Excel. The obtained characteristics will help the teacher to confirm the measurement levels of the online event.

Keywords: *online quiz, education, reliability, validity, level, splitting method, MS Excel*

Введение. Сегодня в связи с высокой скоростью передачи данных в сети Интернет и с появлением современных устройств, таких как ноутбуки, планшеты и смартфоны с наилучшими функционалами и возможностями, классические педагогические формы обучения трансформируются в цифровой формат. Большую популярность и свою определенную нишу в глобальной сети начинают занимать онлайн-викторины различной тематики и уровня (международного, всероссийского, регионального). Проблемой нашего исследования явилось наличие в малой форме или практическое отсутствие научно-методических материалов, раскрывающих степень точности и способность онлайн-викторин с помощью полученных результатов соответствовать поставленной цели. Цель исследования – определить значимые характеристики онлайн-викторин, такие как надежность и валидность, исследовать методы, выявить критерии, разработать методические рекомендации. К задачам исследования относятся:

- рассмотрение понятий *надежность* и *валидность* с разных ракурсов;
- научно-методический обзор измерения онлайн-викторин;
- анализ и статистическая обработка результатов проведенной онлайн-викторины;
- разработка методики расчета надежности и валидности для получения соответствующих выводов.

По сложившейся традиции термины *надежность* и *валидность* обычно используются по отношению к образовательным тестам. Первое понятие как один из критериев качества теста, который обеспечивает точность измерений, в своих научных трудах рассматривали известные ученые В. С. Аванесов и А. Н. Майоров. Термин *валидность* как мера пригодности методики для решения определенных исследовательских задач определен в 1977 г. Г. В. Осиповым и Э. П. Андреевым в работе «Методы измерения в социологии». Существенный вклад в развитие анализируемых понятий внесен зарубежными психологами (А. Анастаси, Е. Гизелли, Дж. Гилфорд, Л. Кронбах, Р. Торндайк и Е. Хаген), которые разработали математико-статистический аппарат для их измерения и обосновали степень их соответствия определенным критериям. Нельзя не отметить статью Х. В. Гесманна и Е. А. Шеронова, в которой авторы описывают различные виды валидности и возможности ее измерения [1].

Показатели «надежность» и «валидность» применительно к онлайн-викторинам, несмотря на схожесть с образовательными тестами, исследователями до настоящего времени не рассматривались, но на примере анализа протоколов онлайн-конкурса по информатике «Бобер-2012» Е. Б. Ягунова и Н. Е. Рыжова определили некоторые подходы для оценки сложности задач и повышения валидности измерительной процедуры [9].

Актуальность исследуемой проблемы. Онлайн-викторины играют огромную роль в жизнедеятельности человека, позволяя рекламировать, популяризовать, распространять, привлекать аудиторию к определенному виду информации или конкретной сфере. Они становятся необходимым инструментом и в образовательной системе – создаются цифровые условия, в которых обучающиеся могут проверить полученные знания в разных областях и сферах и углубиться в другие. Также данная форма помогает педагогу: стимулировать школьников и студентов к активному участию и саморазвитию; вовлекать их к изучению

предметов (дисциплин) и выявлять пробелы; мотивировать обучающихся к достижению высоких результатов. Викторины онлайн-формата дают возможность развивать цифровые навыки коммуникации и пополнить сертификатами и дипломами цифровое портфолио обучающихся, которое можно использовать в конкурсных отборах в образовательной сфере. В связи с этим обращение внимания на понятия *надежность* и *валидность* онлайн-викторин сегодня, на наш взгляд, становится актуальным.

Материал и методы исследования. В работе использованы такие теоретические методы исследования, как анализ, синтез, обобщение, аналогия, конкретизация и абстрагирование. Применены инструменты практического характера в виде наблюдения, измерения, сравнения и описания. Материалом для исследования и получения научных результатов послужили итоги региональной онлайн-викторины, организованной и проведенной самим автором статьи.

Результаты исследования и их обсуждение. Термин *викторина* означает игру, где участники должны ответить на вопросы, объединенные по какой-либо общей теме. Изучение зарубежных и отечественных научных трудов и интернет-материалов показывает, что онлайн-викторины сегодня обладают огромным дидактическим потенциалом, помогая участникам закрепить или расширить знания по определенной теме, усилить их мотивацию в процессе обучения, развивать мышление и логику. Они являются мощным инструментом для формирования цифровой грамотности не только обучающихся, но и педагогов-организаторов [3].

Онлайн-викторины имеют огромное преимущество перед классическими викторинами благодаря интерактивности и возможности участвовать в них из любой точки мира, где есть доступ к Интернету. С помощью этого средства обучения можно организовывать и проводить мероприятия регионального, областного, всероссийского, международного уровней. Количество участников подобного мероприятия не ограничено. Это позволяет охватить несколько сотен обучающихся, что дает дополнительный материал в виде результатов прохождения викторины для дальнейшего изучения, выявления определенных статистических характеристик, анализа, получения определенных выводов и т. д. Викторины онлайн-формата могут стать и эффективным инструментом вирусного маркетинга для продвижения образовательных продуктов [8]. Следует отметить, что онлайн-средства также хорошо влияют на развитие навыков метаобучения, т. е. умений, позволяющих совершенствовать собственные стратегии познания знаний [10].

Онлайн-викторины в образовании можно разбить, как и в других сферах, на личностные, познавательные и тесты на знания [5]. Личностные тесты-викторины в основном направлены на выявление таких аспектов, как тип и темперамент личности человека, его интеллектуальные и когнитивные способности. Они могут быть полезны для определения направлений, соответствующих интересам и способностям обучающихся, и разработки индивидуальных образовательных программ. Познавательные онлайн-викторины преимущественно используются в целях привлечения внимания, пробуждения и повышения вовлеченности обучающихся в определенную тему. Тесты-викторины на знания ориентированы на проверку (контроль) знаний, что подталкивает и стимулирует участников. По типу различают также лид-викторины (для привлечения внимания обучающихся), викторины с полезным контентом; творческие и контрольные [4]. Образовательные онлайн-викторины дополнительно могут отличаться друг от друга целями и задачами, типом и сложностью заданий, их очередностью и определением победителей. Онлайн-викторины в качестве проверки (контроля) знаний представляют собой набор интересных и нестандартных вопросов, задач и заданий. В них могут быть использованы различные формы тестовых заданий, например, выбор одного или нескольких из предложенных ответов, установление правильного соответствия элементов двух групп и т. д.

Любой метод педагогического измерения обладает основными критериями качества, такими как объективность, надежность, валидность, и второстепенными, к которым относятся полезность, репрезентативность, экономичность, прозрачность, фальсификацию, рационализацию и нормализацию. Мы считаем, что образовательные онлайн-викторины должны также характеризоваться эффективностью и рентабельностью. На наш взгляд, на данные показатели могут повлиять прохождение викторины от начала до конца и ее завершение, заполнение личных данных (название образовательного учреждения; фамилия, имя и отчество; адрес электронной почты и номер телефона), награждение победителей, надежность и валидность.

По результатам проведенных исследований понятие *надежность* образовательных онлайн-викторин мы рассматриваем в двух аспектах. Во-первых, викторина должна вызывать доверие и быть реализованной с использованием безопасного цифрового онлайн-сервиса. Она должна надежно защищать все персональные данные участников в соответствии существующими законами и правилами. Во-вторых, надежность связана с вопросами, которые обеспечивают точность измерений и устойчивость результатов к действию случайных факторов. Этот показатель онлайн-викторин, на наш взгляд, означает, что итоговый результат ответов на вопросы будет примерно одинаков для разных групп участников независимо от того, в каких условиях они отвечали.

Валидность как один из критериев теста определяет качество онлайн-викторины, приемлемость и полезность выводов, сделанных на основе результатов участия в мероприятиях данного характера [2]. Этот критерий качества включает в себя пригодность результатов онлайн-викторины для ее первоначальной цели и определение отражения элементов оценивания [7]. Валидность онлайн-викторины также означает то, насколько данная форма помогает решить учебные и воспитательные задачи, которые были поставлены перед проведением мероприятия. На рассматриваемую характеристику могут повлиять сложность заданий и возрастные различия в восприятии материала.

Для вычисления надежности и валидности онлайн-викторин могут быть использованы те же методики, которые предназначены для всех педагогических измерений. Надежность мероприятий можно определить с помощью существующих классических методов – ретестового метода, метода эквивалентности форм и метода расщепления. Оценка анализируемой характеристики онлайн-викторин можно произвести с использованием коэффициента корреляции между отдельными данными результатов ответов на вопросы.

Первый способ оценки надежности предполагает организацию и проведение одной онлайн-викторины два раза с одними и теми же участниками за определенный промежуток времени. Оценивание надежности онлайн-викторины вторым способом осуществляется ее двукратным проведением по одной и той же теме внутри одной группы обучающихся, но с использованием эквивалентных вопросов. Третий способ является самым простым и удобным, т. к. для него достаточно провести мероприятие один раз и для расчета надежности можно использовать результаты внутри одной викторины, разделив их предварительно на две выборки по четным и нечетным вопросам. В любом случае цифровые показатели интерпретируются одинаково независимо от того, в каком диапазоне они находятся. Надежность викторины будет считаться низкой, если полученный коэффициент имеет значение менее 0,7; от 0,7 до 0,8 – хорошая надежность; от 0,8 до 0,9 – высокая надежность; более 0,9 – очень высокая надежность. Уровень валидности определяется также исходя из полученного значения коэффициента: меньше 0,3 – низкая валидность; от 0,3 до 0,6 – средняя валидность; от 0,6 до 1 – высокая валидность.

Для определения надежности онлайн-викторины, организованной и проведенной автором данной статьи (тема «Искусственный интеллект», 2025 г., выборка – 260 человек, количество вопросов – 20), использован метод расщепления. Для вычисления анализируемой

характеристики в MS Excel результаты викторины сведены к следующему виду: 1 столбец – номер участника; 2 столбец – цифровое значение на первый вопрос (1 – если участник викторины ответил правильно; 0 – если ответил неверно); 3 столбец – цифровое значение на второй вопрос и по аналогии. Далее для каждого участника получены две группы (колонки) результатов ответов: сумма баллов ответов на вопросы с четными номерами и сумма баллов – с нечетными. Вычислены промежуточные значения для расчета коэффициента корреляции (рис. 1).

АН	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG
	Номера вопросов																								
№ участника	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Балл за четные вопросы, Xi	Балл за нечетные вопросы, Yi	Xi*Yi	Xi^2	Yi^2
1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	5	4	20	25	16
2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	9	8	72	81	64
3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	10	6	60	100	36
4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	10	7	70	100	49
5	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	5	20	16	25
6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	7	7	49	49	49
7	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	9	6	54	81	36
8	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	9	6	54	81	36
9	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	8	6	48	64	36
10	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	9	6	54	81	36
11	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	10	7	70	100	49
12	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	10	6	60	100	36
13	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	7	7	49	49	49
14	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	10	7	70	100	49
15	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	7	7	49	49	49

Рисунок 1 – Фрагмент таблицы для оценки надежности (метод расщепления)

Сам коэффициент надежности вычислен также в MS Excel с использованием формулы коэффициента корреляции Пирсона, который равен 0,6. Данное значение скорректировано по формуле Спирмена-Брауна ([6]) на 0,75, что позволило нам сделать вывод: разработанная автором онлайн-викторина на тему «Искусственный интеллект» обладает хорошей надежностью.

Валидность онлайн-викторины можно определить с помощью коэффициента корреляции между определенными показателями викторины и внешним критерием. Однако вычисление значения этого показателя затрудняется выбором качественного внешнего критерия. В случае определения оценивания участников экспертами в данной области со стороны традиционными методами (наблюдение, беседа, устный опрос, практическое задание, экзамен) сложность будет заключаться в организации и получении оценок достаточно большим количеством специалистов. Для нашего исследования нами не привлекались сторонние эксперты, поэтому расчеты по определению валидности для онлайн-викторины «Искусственный интеллект» и анализ полученных результатов в настоящей работе отсутствуют.

На надежность и валидность онлайн-викторин могут повлиять и дополнительные факторы, например, формулировка и оформление самих вопросов. В процессе создания подобного рода игр для повышения перечисленных критериев мы предлагаем придерживаться следующих правил: 1) содержание онлайн-викторины должно полностью соответствовать предъявленной тематике; 2) вопросы должны быть актуальными, интересными, разнообразными, сформулированы в краткой и понятной форме; 3) заголовок онлайн-викторины рекомендуется оформить ярко и креативно. Для наглядности заданий желательно использовать видео-, аудиоматериалы и графические файлы.

Выводы. Онлайн-викторины, как и другие педагогические измерения, обладают надежностью и валидностью. Автоматическую сводную таблицу результатов проводимого

мероприятия всегда можно привести к необходимому виду матрицы в MS Excel для вычисления необходимых показателей. Полученные расчеты помогут педагогу подтвердить уровни измерений онлайн-мероприятия. Викторины подобного формата, обладающие достаточно большей степенью надежности и валидности, будут оправдывать свои цели, а также предоставят возможность адекватно оценить знания обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гессман Х. В., Шеронов Е. А. Валидность психологического теста // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 4. – С. 20–31.
2. Жунусакунова А. Д. Валидность как один из критериев теста [Электронный ресурс]. – URL : https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/NSU_JUNUSAKUNOVA2.pdf (дата обращения: 04.04.2025).
3. Зайцева В. П. Онлайн-викторина как средство формирования цифровой грамотности у обучающихся // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 1(126). – С. 94–99.
4. Как создать интерактивную викторину: просто о сложном [Электронный ресурс]. – URL : <https://zenclass.ru/ponyatno/creating-an-interactive-quiz?ysclid=m9jn35mu9s811208134> (дата обращения: 04.04.2025).
5. Маркетинг викторин: магия маркетинга: как викторины повышают узнаваемость бренда [Электронный ресурс]. – URL : <https://fastercapital.com/ru/content/Маркетинг-викторин--Магия-маркетинга--как-викторины-повышают-узнаваемость-бренда.html> (дата обращения: 04.04.2025).
6. Мороз Л. С. Методы определения надежности и валидности тестов для контроля знаний // Труды БГТУ. Серия VI, физико-математические науки и информатика. – 2010. – Вып. XVIII. – С. 176–179.
7. Расчет и анализ характеристик теста для повышения уровня педагогического измерения [Электронный ресурс]. – URL : <https://tester.quali.me/help.php> (дата обращения: 04.04.2025).
8. Создание интерактивных заданий, игр-викторин, дискуссий, тестов и опросов в сервисах YandexForms и Quizizz : метод. пособие / Т. Н. Новых ; под ред. И. Е. Колесовой. – Вологда : ВОУНБ, 2023. – 31 с.
9. Ягунова Е. Б., Рыжова Н. Е. Использование протоколов онлайн конкурсов для оценки сложности задач и повышения валидности измерительной процедуры // Компьютерные инструменты в образовании. – 2013. – № 6. – С. 33–43.
10. Yajie Chen, Yilin Liu. Exploring PBL Online Teaching to Enhance Students Meta-Learning Skills // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2021. – Vol. 615. – P. 2621–2625.

Статья поступила в редакцию 24.04.2025

REFERENCES

1. Gessman H. V., Sheronov E. A. Validnost' psihologicheskogo testa // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. – 2013. – № 4. – S. 20–31.
2. Zhunusakunova A. D. Validnost' kak odin iz kriteriev testa [Elektronnyj resurs]. – URL : https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/NSU_JUNUSAKUNOVA2.pdf (data obrashcheniya: 04.04.2025).
3. Zajceva V. P. Onlajn-viktorina kak sredstvo formirovaniya cifrovoj gramotnosti u obuchayushchihya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2025. – № 1(126). – S. 94–99.
4. Kak sozdat' interaktivnyuyu viktorinu: prosto o slozhnom [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://zenclass.ru/ponyatno/creating-an-interactive-quiz?ysclid=m9jn35mu9s811208134> (data obrashcheniya: 04.04.2025).
5. Marketing viktorin: magiya marketinga: kak viktoriny povyshayut uznavaemost' brenda [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://fastercapital.com/ru/content/Marketing-viktorin--Magiya-marketinga--kak-viktoriny-povyshayut-uznavaemost'-brenda.html> (data obrashcheniya: 04.04.2025).
6. Moroz L. S. Metody opredeleniya nadezhnosti i validnosti testov dlya kontrolya znaniy // Trudy BGTU. Seriya VI, fiziko-matematicheskie nauki i informatika. – 2010. – Vyp. XVIII. – S. 176–179.
7. Raschet i analiz harakteristik testa dlya povysheniya urovnya pedagogicheskogo izmereniya [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://tester.quali.me/help.php> (data obrashcheniya: 04.04.2025).
8. Sozdanie interaktivnyh zadaniy, igr-viktorin, diskussij, testov i oprosoy v servisah YandexForms i Quizizz : metod. posobie / T. N. Novyh ; pod red. I. E. Kolesovoj. – Vologda : VOUNB, 2023. – 31 s.
9. Yagunova E. B., Ryzhova N. E. Ispol'zovanie protokolov onlajn konkursov dlya ocenki slozhnosti zadach i povysheniya validnosti izmeritel'noj procedury // Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii. – 2013. – № 6. – S. 33–43.
10. Yajie Chen, Yilin Liu. Exploring PBL Online Teaching to Enhance Students Meta-Learning Skills // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2021. – Vol. 615. – P. 2621–2625.

The article was contributed on April 24, 2025

Сведения об авторе

Зайцева Вера Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры информатики и технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9840-9717>, kurev@yandex.ru

Author Information

Zaytseva, Vera Petrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Informatics and Technologies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9840-9717>, kurev@yandex.ru

В. Н. Иванов

ЭЛИТАРНАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В центре внимания в статье – элитарная ориентированность как свойство личности. Рассмотрение элитности как критерия развития человека позволяет исследовать изучаемый феномен с позиций воспитательной ценности. Выдающиеся способности и принятие их массами делают личность элитной с точки зрения существующего идеального образа. Такой подход позволяет исследовать стремление человека к лучшему в проекции элитарной ориентированности как природной потребности личности. В статье представлен подход к определению данного явления с позиций акмеологической теории. В соответствии с устоявшимися в педагогике традициями структурная модель личности представлена ценностно-мотивационной, когнитивной и деятельностно-поведенческой составляющими.

Ценностно-мотивационный компонент раскрывается через устремленность личности к осознанию лучшего, хорошего, совершенного и постигаемого в результате самотрансценденции. Критериями выступают признание человеком своего несовершенства по отношению к выбранному элитарному идеалу, стремление к самосовершенствованию, эмоционально-волевая готовность к достижению целей. Познание личностью элитности предлагается исследовать по спектру выбранных элитарных идеалов и доле псевдоэлиты в списке образцов и кумиров. Деятельностно-поведенческая составляющая изучается в проекции реализации личностью целей, представляющих собой субъективную репрезентацию свойств элитарного идеала. Преодоление кризиса разочарования в нем служит показателем развития личности в понимании элитности и характеризует устойчивость элитарной ориентированности. Подчеркивается необходимость рассмотрения исследуемого явления как единого целого во взаимосвязи с выделенными компонентами.

В статье утверждается, что элитарная ориентированность является не только «привилегией» элитарной личности. Автором предлагается расширить научный поиск сущности элитарности, рассмотреть стремление к лучшему как естественную потребность каждого.

Выдвинутые предположения и подходы к выделению структуры и определению изучаемого феномена могут помочь продвинуться в понимании закономерностей элитизации личности как процесса восхождения человека от хорошего к лучшему, а от лучшего к совершенному.

Ключевые слова: *элита, псевдоэлита, элитность, элитарность, элитарная личность, элитарный идеал, элитарный образ, элитарная ориентированность личности, элитарная ориентация*

V. N. Ivanov

ELITIST ORIENTATION OF PERSONALITY: ESSENCE AND STRUCTURE

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article focuses on elitist orientation as a personality trait. Consideration of elitism as a criterion of an elitist personality allows us to explore the essence of elitist orientation from the standpoint of educational value. Outstanding abilities and their acceptance by the masses as the best make a person elite in terms of an ideal image for the development of others. This approach allows us to consider a person's desire for the best in the projection of elitist orientation as the natural essence of the individual. The article presents an approach to defining the essence of the elitist orientation of an individual.

from the standpoint of acmeological theory. In accordance with the established traditions in pedagogy, the structural model of personality is represented by value-motivational, cognitive and activity-behavioral components.

The essence of the value-motivational component of elitist orientation is revealed through the individual's striving to realize the best, the good, the perfect, and the attainable as a result of self-transcendence. The criteria considered are the individual's recognition of his or her imperfection in relation to the chosen elitist ideal, the desire for self-improvement, and emotional and volitional readiness to achieve goals. It is proposed to study the individual's knowledge of the essence of elitism, as a cognitive component of elitist orientation, according to the spectrum of selected elitist ideals, according to the share of pseudo-elite in the list of personalities of role models and idols. The activity-behavioral component of elitist orientation is considered in the projection of the individual's realization of goals, which represent a subjective representation of the properties of the elitist ideal. Overcoming the crisis of disappointment in the elitist ideal serves as an indicator of the development of the individual in understanding the essence of elitism and characterizes the stability of the elitist orientation. The necessity of considering the phenomenon of elitist orientation of the individual as a whole in connection with the identified components is emphasized.

The article argues that elitist orientation is not only a "privilege" of the elitist individual. The author proposes to expand the scientific search for the essence of elitism, considering the desire for the best as a natural need of any individual.

The proposed assumptions and approaches to identifying the structure and defining the essence of the elitist orientation of the individual can help advance in understanding the patterns of the elitization of the individual as a process of a person's ascent from good to better, and from better to perfect.

Keywords: *elite, pseudo-elite, elitism, elitist personality, elitist ideal, elitist image, elitist orientation of personality, elitist orientation*

Введение. Объектом нашего исследования является процесс поэтапного развития личности в осознании сущности элитности как ценности и потребности в лучшем. Целью исследования является раскрытие понятия *элитарная ориентированность личности*. Отправной точкой в изучении этого феномена является человек, который характеризуется устремленностью к лучшему. В исследованиях *лучшее* определяется прилагательным «элитный», *избранность* подчеркивается существительным «элита». Качество, выделяющее высший слой общества из массы, характеризует понятие «элитность», а принадлежность к этой группе людей – «элитарный».

Устремленность человека к лучшему, совершенному можно определить через элитность. Прилагательным «элитарный» мы подчеркиваем обладание развивающейся личностью качествами элиты, ее соответствие идеалу.

Феномен элитарности, рассматриваемый нами с антропологической точки зрения в широком социокультурном контексте, представляет сложное явление, различные стороны которого изучаются в рамках ряда отраслей научного знания. Элитарная ориентированность как свойство личности является основой формирования элитарности. Этот аспект привлекает внимание многих исследователей ([1], [8], [13], [27], [28] и др.). Например, Н. С. Пряжников подчеркивает важность и сложность процесса самоопределения человека на пути обретения того или иного образа и выделяет элитарную ориентированность в качестве возможного смысла развития личности через постижение элитарного и поиск идеалов личностного и профессионального саморазвития [26].

Личность формируется, воплощая в себе сущностные человеческие силы и одновременно реализуясь в пространстве элитарных идеалов. Она обретает тот образ, который задается социокультурным контекстом, под влиянием ярких и неординарных людей. В связи с этим исследователи рассматривают *образование* как процесс и результат динамично развивающегося образа конкретной личности ([2], [3], [5], [6], [17], [19], [32], [34]). Образование обладает функцией создания условий для реализации заложенных в человеке

возможностей, постижения им различных смыслов окружающего мира, диалога с ним, в том числе через обретение элитарности и выбор элитарного идеала.

Отечественные исследователи, такие как Б. М. Бим-Бад, Ю. И. Гусинский, Л. П. Карабущенко, В. А. Караковский, Г. Б. Корнетов, Л. И. Новикова, Г. И. Петрова, А. В. Петровский, В. М. Розин, Н. Л. Селиванова, Л. А. Степашко, П. В. Степанов, Э. Н. Турчанинова и др., раскрыли антропологическую основу образования, позволяющую рассмотреть элитарную самоидентичность через раскрытие элитности и самореализацию в пространстве существующего идеала.

В отдельной публикации нами обоснованы возможность и целесообразность определения элитарности с позиции развития элитности личности [11]. Исследования Б. Г. Анянueva, А. А. Бодалева, А. А. Деркач, Н. В. Кузьминой, Н. А. Рыбникова и др. указывают на продуктивность акмеологического подхода к исследованию анализируемого феномена. Рассмотрение формирования лучших качеств человека сквозь призму формирования элитарной ориентированности, через раскрытие сущности ее структурных составляющих позволяет выйти на уровень изучения закономерностей и принципов элитизации личности в рамках воспитания.

Актуальность исследуемой проблемы определяется исключительной ролью, которую элиты играют в воспитании подрастающего поколения, а также существующей дискуссией вокруг понимания элитарной ориентированности личности, связанной с различиями в подходах к содержанию термина «элитарный». В предыдущих работах ([10], [11]) нами обоснована логичность определения *элитарного* как промежуточного состояния развития элитности человека, ориентированного на высший слой общества в качестве цели самосовершенствования. Элитная личность – это идеал, образ, к которому стремится человек на всем жизненном пути в процессе образования и самообразования. Ориентация к самосовершенствованию на примере существующих элитарных идеалов является естественной потребностью общества.

Формирование элитарной ориентированности личности в контексте создания условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей приобретает государственную значимость. Система образования играет ключевую роль в формировании элитарных идеалов у обучающихся и развитии умений различать элиту от псевдоэлиты. Принятые на государственном уровне документы ([21], [22], [23], [30], [31] и др.) красноречиво отражают назревшую потребность общества в выстраивании целостной системы воспитания подрастающего поколения и ограждения его от влияния деструктивных сил. В связи с особенностями псевдоэлиты и ее информационной активностью проблема развития элитарной ориентированности обучающихся приобретает характер национальной безопасности и выходит на уровень проблем сохранения суверенитета страны.

Государство и общество в целом заинтересованы в формировании лучших качеств личности как условия сохранения и прогрессивного развития человеческой цивилизации. Основой совершенствования личности выступает удовлетворение потребности в элитарной ориентированности. В этом интересы отдельного человека и общества совпадают.

Принимая элитарную ориентированность как естественную потребность человека, определяя целью образования совершенствование его природы, мы констатируем актуальность целенаправленного содействия личности в обретении элитарных качеств. Соответственно, выделение изучаемого явления в качестве цели, условия, процесса и результата развития системы образования побуждает нас к его научному исследованию.

Материал и методы исследования. Теоретические положения антропологии, аксиологии и акмеологии стали основой исследования понятий «элита» и «элитарная ориентированность личности». Постулаты элитизма о естественности и позитивности образования

высшего слоя общества позволили выдвинуть тезис о природном стремлении человека к лучшему и потребности развития элитарной личности. Диалектический метод применялся в ходе рассмотрения влияния на людей выдающихся личностей (элитарных идеалов).

В качестве материала исследования использованы публикации в научных журналах, статьи в сборниках конференций, предложения коллег по итогам дискуссий по проблемам воспитания элиты, нормативно-правовые документы, определяющие развитие отечественной системы образования.

Настоящая работа выполнена на основе результатов исследований отечественной школой элитологии обозначенных ими проблемных тем, требующих разработки и обсуждения. Изучение феномена элитарной ориентированности личности может иметь развитие исходя из созданной теоретической базы и современных методологических подходов.

Сравнительный метод использован при анализе структуры элитарной ориентированности личности и выявлении особенностей поэтапного формирования ее элитарных идеалов. Для уточнения различия понятий «элитный» и «элитарный», дефиниций «элитная личность» и «элитарный идеал» применен принцип относительности и абсолютности результатов развития элитности как свойства личности.

Результаты исследования и их обсуждение. Личность ученика во всех его проявлениях является основным субъектом образования и предметом педагогического исследования. Существуют различные подходы к определению понятия «личность» ([2], [7], [18], [20], [29]). В рамках нашего исследования наиболее подходящим является дефиниция, данная в элитологии: личность – человек, ориентированный на лучшее с притязанием на признание [13]. При этом исходим из того, что стремление человека к лучшему (элитарная ориентированность) является его естественным качеством.

Как правило, в публикациях элитой обозначаются личности, получившие объективное признание по своим лучшим качествам ([4], [9], [15], [16], [35]). Элитность – это критерий / мера ценности (сумма достоинств), характеризующий совершенство личности, выделяющий ее среди других в силу объективной признанности в качестве лучшего. Она является содержательной характеристикой человека.

Выделяя элитную личность из общей массы, окружающие подчеркивают ее уникальные свойства / качества, позволяющие признавать ее лучшим / совершенным. Элитное – это то, что в данное время и в данном месте по своим ценностным проявлениям в сравнении с другими признается лучшим.

Ключевые понятия, лежащие в основе обсуждения предлагаемой темы, нами раскрыты в отдельной публикации, и в данной статье мы ссылаемся на нее [10]. Важными для нас являются теоретические основания элитности как вершины в развитии отдельного человека и общности людей, а также условия их достижения, раскрытые в акмеологии (А. А. Бодалев, Ю. А. Гагин, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Г. И. Хозяинов), и аксиологическое учение о природе ценностей, их месте и роли в целостной структуре мироотношения и мировоззрения людей (Г. Риккерта, М. Шелера, Н. Гартмана, Ф. В. Знанецкого, В. И. Плотникова, А. Б. Невелева и др.). Эти и другие исследования позволяют нам сформулировать основные понятия элитологии.

Элитарная личность – это выдающийся по своим интеллектуально-нравственным качествам человек, находящийся в процессе самосовершенствования и получивший объективное признание. Этим понятием мы подчеркиваем наличие у нее свойств, которые удовлетворяют качествам элиты. Такая личность и при достижении выдающихся результатов, близких к соответствующему идеальному образу, осознает свое несовершенство и продолжает развиваться. Следовательно, *элитарно ориентированная личность* – это самоопределяющаяся личность, устремленная на познание сущности элитности, выделяющая на этой основе элитные образы (конкретные, обобщенные или воображаемые) в качестве

цели саморазвития и реализующая себя в системе этих ценностей. Она выделяется среди других устремленностью на личностное развитие через осознание лучшего, хорошего, совершенного в результате самотрансценденции (способности человека выходить за рамки самого себя, умения находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни), в контексте понимания образа «элитарного» как ценности саморазвития.

Элитарный идеал – это то динамично изменяющееся и усложняющееся совершенное, к которому стремится личность на всем жизненном пути в процессе образования (обретения образа) и самообразования (приобретения образа). Становление человека, особенно в школьные годы, сопровождается периодической сменой элитарных идеалов, формирующихся под воздействием определенных личностей. Считаем целесообразным использование дефиниции *элитарный*, а не *элитный* (идеал), поскольку мы акцентируем внимание на бесконечности и незавершенности процесса в достижении высочайшего результата.

Как правило, при исследовании сложных систем применяется метод анализа отдельных элементов, составляющих взаимосвязанную структуру. Человек с ярко выраженной элитарной ориентированностью представляет собой сложную открытую гуманитарную систему. Традиционно при исследовании свойств личности выделяют мотивационную, когнитивную и деятельностную составляющие. Сущность элитарной ориентированности личности будем рассматривать как совокупность ценностно-мотивационной, когнитивной и деятельностно-поведенческой составляющих. Единство и взаимосвязь выделенных структурных компонентов позволяют исследовать развитие личности через устремленность в познании элитности, поиск ею смыслов и ценностей, а также возможных элитарных идеалов самоопределения и саморазвития. При таком подходе элитарная ориентированность является не только «привилегией» человека, но, что важно для педагогического исследования, становится естественной его потребностью (стремление к поиску жизненных идеалов / смыслов). Этим мы значительно расширяем пространство научного поиска при определении элитарности, открываем возможность исследования системы образования как социокультурной среды развития элитарно ориентированной личности.

На основе анализа публикаций ([1], [5], [6], [7], [12], [26], [28], [29], [33] и др.) можно констатировать единство взглядов исследователей на значительность мотивационно-ценностного компонента в деятельности личности. Мы согласны с авторами ([1], [8], [26], [28]), выделяющими иерархическую структуру элитности личности и определяющими приоритетность аффективной составляющей ценностно-мотивационного компонента. Необходимо отметить, что специфика нашего исследования требует разграничить два понятия. Мотивационно-ценностная сфера личности представляет собой иерархическую структуру ценностей, в которой каждый из видов мотивации направлен на достижение определенных ценностей. Ценностно-мотивационная сфера делает акцент на ценностях, детерминирующих мотивацию. Следовательно, различие между понятиями заключается в том, что первое фокусируется на взаимосвязи мотивации с ценностями, а второе – на роли ценностей в мотивации личности. При этом подчеркиваем, что составляющие каждой из сфер взаимосвязаны, поэтому разграничение понятий довольно условное. В данном случае мы отмечаем значимость лучшего как ценности для мотивации личности к саморазвитию.

Ценностно-мотивационный компонент, по нашему мнению, характеризуется следующими показателями: отношением к элитности как значимой ценности; устойчивым интересом к постижению сущности элитарной / элитной личности; принятием своего несовершенства по отношению к своему элитарному идеалу (идентификация себя элитным образцом); переживаниями (радость, удовлетворенность, гордость, огорчение, кризис разочарования и т. п.) как стимулами к достижению состояния хорошего, из хорошего – к лучшему, а из лучшего – к совершенному; стремлением к более совершенному в осознаваемом пространстве элитности и элитарного идеала; эмоционально-волевой готовностью развиваться соответственно сформированному элитарному образцу.

Принимая в качестве исходного положения тезис о том, что все личности стремятся к лучшему, мы утверждаем, что мотивация как потребность к самосовершенствованию запрограммирована в нас от природы. Сохранение и поддержание в ребенке этого стремления, развитие у него желания и уверенности преодолевать сложности на пути к хорошему являются важной и сложной проблемой, требующей отдельного рассмотрения.

В рамках заявленной нами темы обратим внимание на некоторые аспекты. Во-первых, для развивающейся личности мотивация является ключевым фактором достижения успеха. Как показывают многочисленные исследования ([5], [12], [17], [20], [25], [28], [33] и др.), по уровню этого аспекта школьники различаются больше, чем по способностям. Во-вторых, мотивация тесно связана с такими регуляторными функциями элитарно ориентированной личности, как сила воли в достижении успеха, умение выбирать лучшее, контролировать свою деятельность и организовывать ее во благо окружающих. Элитарно ориентированный ребенок скорее добьется цели за счет своей целеустремленности, чем его более способный, но менее организованный одноклассник. Такой подход позволяет формировать в детях мотивацию на достижение более высоких результатов, а также способствует развитию уверенности в себе и повышает самооценку. В-третьих, поскольку для школьника ведущей деятельностью является учеба, проблема формирования адекватной самооценки и пространства элитарных ценностей саморазвития становится приоритетной задачей педагогического исследования и целью элитарной системы образования. Следовательно, чем больше мы знаем ценностно-мотивационные основания развития личности, тем эффективнее будут реализованы педагогические условия сохранения и формирования элитарной ориентированности конкретного ребенка. Таким образом, мы можем утверждать, что для педагогики выявление сущности этого феномена, принципов и закономерностей развития ценностно-мотивационных смыслов развивающейся личности в зависимости от возрастных, индивидуальных и социально-культурных условий является перспективным направлением исследования.

В философии, прежде всего в элитологии ([3], [14], [13], [16]), сформированы необходимые и достаточные условия для изучения ценностно-мотивационного компонента элитарной ориентированности личности в качестве отдельного направления педагогического исследования. Сложнее ситуация обстоит в психологии элитарности, т. к. проблема мотивации и мотивов остается остро дискуссионной. Тем не менее мы можем опираться на исследования мотивации в рамках теории личности ([12], [18], [20], [29], [32], [33]). Хорошая научная база имеется и в социологии, которая рассматривает место элиты в структуре общества и выполняемые ею функции, анализирует структуру и механизмы рекрутирования, выявляет особенности функционирования высших слоев общества ([9], [15], [16], [24], [28]). Взгляды на элиту как на референтную группу, на которую многие ориентируются, могут стать основой анализа элитарных ориентаций личности в педагогике.

Как известно, в развитии личности человека важную роль играют биологические и социальные факторы. В силу этих причин самоопределяющаяся личность в своем стремлении стать лучше по-своему осознает элитность и элитарный идеал. Каждый имеет свое пространство ценностей в выборе элитарного образа. Многофакторная зависимость когнитивной составляющей изучаемого феномена и вероятностный характер результатов педагогического воздействия на человека актуализируют рассмотрение проблемы развития элитарности личности. Очевидно, что необходимы комплексные исследования процесса формирования элитарной ориентированности личности в условиях незащищенности от массивной информационной атаки со стороны псевдоэлиты.

Для понимания глубины проблемы следует заметить, что большинство людей ориентируется на базовые и социально необходимые потребности. Такое положение их удовлетворяет. Конечно, человек имеет право не быть лучшим, но как личность он может

быть только элитарно ориентированным. Как показывают исследования ([2], [5], [11], [17], [27], [32], [34] и др.), стремление к самосовершенствованию (готовности к реализации элитарного идеала) во многом определяется общей социокультурной ситуацией в обществе и условиями воспитания человека. Формирование потребности развиваться в системе высших ценностей сообразно элитарному идеалу является важной задачей системы образования. Принятые в последние годы нормативные документы и законодательные акты ([21], [22], [23], [30], [31] и др.) закрепляют эту идею как приоритет государства. Поэтому все содержание образования связано со сложной и жизненно важной проблемой – поиском идеалов личностного самоопределения. Формирование личностью индивидуального пространства ценностей и смыслов, соотносимых с лучшими образцами, и осознание значимости элитарного идеала для самосовершенствования составляют ядро когнитивного компонента элитарно ориентированной личности.

Трудность осознания человеком истинной сущности элитности и вариативность выбора элитарного идеала делают проблему элитарных ориентаций личности многоаспектным направлением исследования. В качестве исходного положения мы принимаем изучаемое явление как естественное свойство личности. Следовательно, элитарная ориентированность как стремление к поиску, обретению и облагораживанию элитарного качества свойственна не только элите, но и всем здравомыслящим людям. Вопрос лишь в том, как глубоко осознана человеком элитность. В связи с этим когнитивная составляющая элитарной ориентированности личности имеет первостепенное значение для педагогики как науки и системы образования как практики применения ее положений.

В поисках когнитивных оснований развития элитарной ориентированности личности следует обратиться к историческому опыту и элитологическим исследованиям. За последние три десятилетия усилиями многих ученых ([3], [6], [13], [15], [28] и др.) разработаны философские основы элитологии как науки «о лучшем, для лучших и во имя лучшего» [16, с. 18], обоснована необходимость комплексного рассмотрения процесса поэтапного развития элитности личности с позиций социально-гуманитарных наук. Опираясь на эти исследования и принимая за основу научные знания, накопленные в педагогике и психологии, мы имеем возможность изучить элитизацию (обретение личностью лучших качеств) в аспекте формирования элитарной ориентированности личности. Представляется перспективным исследование данного феномена через Я-концепцию, которая включает в себя представление личности о себе настоящем (Я-реальный – каким вижу себя) и проектируемом (Я-идеальный – каким хочу быть). Эти два представления тесно связаны с личностным восприятием мнения окружающих (Я-зеркальный – каким меня видят другие). Несоответствие между этими категориями определяет отношение личности к самому себе и влияет на принятие ею важных решений. Только при позитивном соотношении трех составляющих достигаются педагогические цели.

В силу сложности определения элитности и многогранности проявления элитарности трудно однозначно трактовать эти два понятия. Для раскрытия содержания когнитивной составляющей элитарной ориентированности личности считаем возможным обратиться к лаконичному и емкому определению элиты, данному П. Л. Карабущенко: «элитой фактически являются те, кто способен из хорошего сделать лучшее, а из лучшего – совершенное» [16, с. 21]. В данном случае автор акцентирует внимание на этапах развития личности через осознание сущности элитности и реализации своего потенциала в соответствии с элитарным идеалом.

Элитарная ориентированность – это не только и не столько ориентация на конкретные элиты, она представляет систему знаний о лучшем и понимание бесконечности процесса постижения совершенства. Элитопедагогика как система знаний о лучшем, о закономерностях сохранения элитарной ориентированности личности, о принципах, лежащих

в основе организации образования и самообразования, о методах, формах, средствах, технологиях воспитания может стать отдельным направлением в педагогической науке. Чем больше личность осознает элитность / элитарность, тем шире пространство восприятия элиты и элитарного идеала; чем выше требования к качеству элиты, тем сложнее восхождение человека на пути «Хорошего-Лучшего-Совершенного». Следовательно, по спектру элитарных идеалов можно судить об уровне сформированности когнитивной составляющей личности. Элитопедагогика может выявить и теоретически обосновать закономерности и принципы элитизации личности и обеспечить практическое ее использование в системе образования.

Сложность исследования когнитивной составляющей элитарной ориентированности личности не только в том, что трудно научно обосновать сущность элитности. Проблема усложняется многофакторной зависимостью осознания человеком элитарных представлений, разнообразием пространства личностных ценностей, широтой спектра возможностей выбора идеалов и образов, вариативностью реализуемого элитарного идеала. К этому следует добавить, что развитие элитарной ориентированности личности протекает через периодически повторяющиеся «кризисы разочарования» в идеалах [26]. В этом случае познавательная деятельность обогащает понимание элитности, расширяет горизонт пространства ценностей и вариативность выбора личностью элитарного идеала. Одновременно с этим происходит процесс разочарования человека в прежних образах и возрастает ощущение своего несовершенства. Подтверждается приписываемая А. Эйнштейну мысль – чем больше я узнаю, тем больше я понимаю, как много я не знаю. Именно преодоление «кризиса разочарования» характеризует процесс и результат развития когнитивной составляющей элитарной ориентированности и может служить в качестве постулата в выявлении закономерностей обретения человеком качествами элиты.

Особого внимания заслуживают аспект формирования критического мышления личности в выборе идеалов и образов и проблема развития элитарной ориентированности на отрицательных примерах.

Важными представляются исследования анализируемого феномена в аспектах интеллектуального, духовно-нравственного, патриотического, гражданского, эстетического, трудового, физического воспитания. Только системное рассмотрение целостной личности в отражении процесса развития когнитивной составляющей элитарной ориентированности во всех ее проявлениях позволит раскрыть педагогические основы элитизации обучающихся.

Наиболее полно когнитивный компонент рассматриваемого явления отражается в качествах элитарных идеалов, выбранных в результате познания элитности. В зависимости от спектра представленности в этом списке общепризнанной элиты, псевдоэлиты, кумиров, идеалов и образцов для подражания можно судить об особенностях элитарной ориентированности личности. Характерным для большинства людей является обращение не столько к конкретным личностям, сколько к сформированным ими идеалам. По структуре выбранных образов, степени разброса или дифференцированности качеств элитарных идеалов можно судить об уровне развития у человека представлений об элитности. Естественно, что спектр идеалов зависит от возраста и социокультурных особенностей образовательной среды, поэтому список этих идеалов у каждой личности сугубо индивидуален. Эмпирическая база и сравнительный анализ элитарных идеалов обучающихся могут стать важным информативным материалом для элитопедагогики.

Таким образом, когнитивную составляющую изучаемого явления мы можем обнаружить, прежде всего, в выбранных личностью элитных идеалах и в отношении к себе в пространстве этих ценностей. Важным содержательным показателем развития этой составляющей является динамика усложнения понимания человеком элитности и выбора на этой основе элитарного идеала саморазвития. Когнитивная составляющая комплексно

характеризуется умением личности различать элиту от псевдоэлиты. В силу многогранности феномена элиты и различий в понимании элитарности предпринята попытка сформулировать подходы к определению когнитивной составляющей элитарной ориентированности как качества, характеризующего развивающуюся личность.

Лучшее – это не всегда избранное, оно должно быть достигнутым и признанным в дальнейшем, что в совокупности определяет элиту. Деятельностно-поведенческий компонент элитарной ориентированности характеризует способность личности реализовываться в пространстве элитарных идеалов. Сохранение человеком на протяжении всей жизни стремления к лучшему отражает истинную элитарную личность. Очевидно, что ее среди других выделяют ценностно-мотивационные достоинства и достигнутые результаты, получившие общественное признание. Личность, сохраняющая элитарную ориентированность, осознающая свое несовершенство при всех возможных признаниях другими в качестве лучшего, обладает элитностью и может служить элитарным идеалом для окружающих. Следовательно, с акмеологической и меритократической позиций деятельностно-поведенческая составляющая феномена является важной характеристикой подлинности элитарной личности.

Таким образом, в основе любой деятельности лежат мотивы, переходящие в цели и действия. Однако только их практическая реализация и полученные результаты могут подтвердить элитарную ориентированность личности. Элитизация представляет собой процесс поиска, обретения человеком новой элитности и приумножения этого качества в себе в ходе активной деятельности. Сохранение элитарной ориентированности при неудачах и разочарованиях, достижении выдающихся результатов и всеобщем признании в качестве лучшего характеризуют подлинно элитарную личность.

Деятельностно-поведенческая составляющая рассматриваемого феномена является реализованным когнитивным идеальным образом, представляющим собой субъективную репрезентацию свойств элитной личности (виртуальной или реальной). Как правило, элитарно ориентированная личность будет стремиться превзойти «своего учителя» за счет избыточности конкретных действий. Демонстрировать подобное поведение невозможно без ориентации к идеальным ценностям, без постоянного развития понимания лучшего и совершенного, без эмоционально-волевых усилий над собой и активной деятельности по самосовершенствованию. Например, понять поведение или деятельность элитарной личности не представляется возможным без определения уровня осознания ею элитности (представлений о лучшем / совершенном) и структуры мотивов выбора идеалов и образов саморазвития. Этим мы подчеркиваем важность изучения феномена элитарной ориентированности личности как единого целого, структурное разделение которого является условным (каждая из составляющих должна рассматриваться во взаимосвязи с остальными).

В завершение обсуждения исследуемого явления следует заметить, что только системное изучение ценностно-мотивационной, когнитивной и деятельностно-поведенческой составляющих во взаимосвязи с педагогическими условиями, воздействующими на человека, позволяет приблизиться к пониманию закономерностей и принципов элитизации (обретения элитных свойств). Вместе с этим выделенная нами трехкомпонентная структура элитарной ориентированности личности и раскрытие ее компонентов позволяют нам сделать важный шаг в понимании процесса элитизации. Каждая из составляющих рассматриваемого феномена представляет сложную систему, которая должна стать предметом отдельного педагогического исследования. Раскрытие закономерностей и обоснование принципов развития элитарной ориентированности личности может стать ключевым аспектом в решении этой задачи. Прежде чем приступить к обсуждению обозначенных тем, считаем целесообразным дождаться реакции коллег на предложенный в статье подход к определению изучаемого понятия.

Выводы. В качестве аксиомы мы выдвинули тезис о естественном стремлении каждой личности к лучшему. Признание человека по каким-либо качествам лучшим среди других определяется прилагательным «элитный». Элитная личность – это человек, получивший общественное признание по своим выдающимся способностям и ставший для окружающих примером для подражания. Понятием «элитарный» подчеркивается принадлежность к высшему слою общества. Элитарной личностью является человек, признающий свое несовершенство и стремящийся к развитию при достижении выдающихся результатов. Люди, принятые другими в качестве лучших примеров для своего саморазвития, являются образцами. Кумиры, культивируемые в обществе примеры для подражания формируют обобщенный элитарный идеал развивающейся личности. Элитные (признанные по своим качествам совершенными) и элитарные (являющиеся лучшими среди других) личности обладают общим свойством – элитностью. Постигание человеком глубинной сущности этого свойства является ключевой составляющей в формировании элитарного идеала и представляет собой непрерывный и бесконечный процесс. Развитие элитарной ориентированности сопровождается кризисом прежних и формированием новых идеалов. Сохранение человеком на протяжении всей жизни стремления развиваться сообразно элитарному идеалу характеризует подлинно элитарную личность.

Элитарная ориентированность – это феномен, присущий любой развивающейся личности. Ее сохранение и развитие является важной педагогической задачей. Предложенная в статье трехкомпонентная структура рассматриваемого явления позволяет раскрыть сущность и выявить закономерности и принципы его развития. Элитарная ориентация, являясь целенаправленным педагогическим процессом, должна стать предметом отдельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арсеньев А. С.* Философские основания понимания личности: цикл популярных лекций-очерков с приложениями : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Академия, 2001. – 592 с.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Академия, 2007. – 528 с.
3. *Ашин Г. К.* Элитология: история, теория, современность. – М. : МГИМО-Университет, 2010. – 600 с.
4. *Ашин Г. К., Понедельков А. В., Старостин А. М.* Основы политической элитологии : учеб. пособие (допущено Министерством образования и науки РФ). – 2-е изд., доп. – Ростов-на-Дону : Дониздат, 2012. – 608 с.
5. *Бил-Бад Б. М.* Педагогическая антропология : курс лекций. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
6. *Волков Г. Н.* Избранные сочинения : в 7 т. Т. 1 : Чувашская этнопедагогика / отв. ред. С. Л. Михеева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 399 с.
7. *Выготский Л. С.* Психология. – М. : Эксмо-пресс, 2000. – 245 с.
8. *Грабовский А. И.* Формирование элитарных ориентаций у молодежи в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08. – М., 2000. – 25 с.
9. *Гудков Л. Д., Дубин Б. В., Левада Ю. А.* Проблема «элиты» в современной России. Размышления над результатами социологического исследования. – М. : Фонд «Либеральная миссия», 2007. – 370 с.
10. *Иванов В. Н.* Элитарное образование и элитарная школа: подходы к определению понятий // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 1(126). – С. 107–116.
11. *Иванов В. Н.* Элитарная школа в национальной системе образования. – Чебоксары, 1999. – 184 с.
12. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
13. *Карабущенко П. Л.* Антропологическая элитология. – М. : ИНФРА-М, 2024. – 340 с.
14. *Карабущенко П. Л., Карабущенко Н. Б.* Психологические теории элит. – М. : Памятники исторической мысли, 2006. – 448 с.
15. *Карабущенко П. Л.* Триады политического сознания: массы – элиты – лидеры. – Астрахань : Астраханский ун-т, 2004. – 316 с.
16. *Карабущенко П. Л.* Философские корни элитологии // Философские аспекты элитологии. – 2020. – № 1. – С. 16–44.
17. *Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
18. *Кон И. С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. – М. : Политиздат, 1984. – 336 с.

19. Крайг Г. Н. Психология развития. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2004. – 345 с.
21. О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся: приказ Министерства просвещения РФ от 11 декабря 2020 г. № 712 [Электронный ресурс]. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012280006?ysclid=mbs3хра8ea528901999> (дата обращения: 12.03.2025).
22. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&p=140174&from=201339-0&rnd=0.7363866470037892�> (дата обращения: 22.03.2025).
23. Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 12 ноября 2020 г. № 2945-р [Электронный ресурс]. – URL : https://school.moscow/api/navigator/public/uploads/data_file/1605723691_%D0%A0%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F (дата обращения: 12.03.2025).
24. Покатов Д. В. Политическая элита России: Теория. История. Современность (социологический анализ) / под ред. Г. В. Дыльнова. – Саратов, 2010. – 320 с.
25. Протопопов А. Элитарное образование в эгалитарном обществе // Эксперт. – 2007. – № 40. – С. 88–89.
26. Пряжников Н. С. Психология элитарности. – М. : МПСИ, 2000. – 512 с.
27. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
28. Резаков Р. Г. Социально-педагогические условия формирования интеллектуальной элиты в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 2002. – 315 с.
29. Розин В. М. Личность и ее изучение. – М. : УРСС, 2004. – 229 с.
30. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/77839.html> (дата обращения: 12.03.2025).
31. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 12.03.2025).
32. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение / пер. с нем. – СПб. : Питер, 2001. – 368 с.
33. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб. : Питер, 2003. – 408 с.
34. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М. : Интерфакс, 1995. – 286 с.
35. Элитология: энциклопедический словарь / под ред. проф. П. Л. Карабущенко. – М. : Экон-информ, 2013. – 618 с.

Статья поступила в редакцию 07.05.2025

REFERENCES

1. Arsen'ev A. S. Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti : cikl populyarnykh lekcij-ocherkov s prilozheniyami : ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – М. : Akademiya, 2001. – 592 s.
2. Asmolov A. G. Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. – 3-e izd., ispr. i dop. – М. : Smysl : Akademiya, 2007. – 528 s.
3. Ashin G. K. Elitologiya: istoriya, teoriya, sovremennost'. – М. : MGIMO-Universitet, 2010. – 600 s.
4. Ashin G. K., Ponedelkov A. V., Starostin A. M. Osnovy politicheskoy elitologii : ucheb. posobie (dopushcheno Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF). – 2-e izd., dop. – Rostov-na-Donu : Donizdat, 2012. – 608 s.
5. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskaya antropologiya : kurs lekcij. – М. : Izd-vo URAO, 2002. – 208 s.
6. Volkov G. N. Izbrannye sochineniya : v 7 t. T. 1 : Chuvashskaya etnopedagogika / otv. red. S. L. Miheeva. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2009. – 399 s.
7. Vygotskij L. S. Psihologiya. – М. : Eksmo-press, 2000. – 245 s.
8. Grabovskij A. I. Formirovanie elitarnykh orientacij u molodezhi v obshcheobrazovatel'noj shkole : avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.08. – М., 2000. – 25 s.
9. Gudkov L. D., Dubin B. V., Levada Yu. A. Problema «elity» v segodnyashnej Rossii. Razmyshleniya nad rezul'tatami sociologicheskogo issledovaniya. – М. : Fond «Liberal'naya missiya», 2007. – 370 s.
10. Ivanov V. N. Elitarnaya shkola v nacional'noj sisteme obrazovaniya. – Cheboksary, 1999. – 184 s.
11. Ivanov V. N. Elitarnoe obrazovanie i elitarnaya shkola: podhody k opredeleniyu ponyatij // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2025. – № 1(126). – S. 107–116.
12. Il'in E. P. Motivaciya i motivy. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
13. Karabushchenko P. L. Triady politicheskogo soznaniya: massy – elity – lidery. – Astrahan' : Astrahanskij un-t, 2004. – 316 s.
14. Karabushchenko P. L., Karabushchenko N. B. Psihologicheskie teorii elit. – М. : Pamyatniki istoricheskoy mysli, 2006. – 448 s.

15. Karabushchenko P. L. Filosofskie komi elitologii // Filosofskie aspekty elitologii. – 2020. – № 1. – S. 16–44.
16. Karabushchenko P. L. Antropologicheskaya elitologiya. – M. : INFRA-M, 2024. – 340 s.
17. Karakovskij V. A., Novikova L. I., Selivanova N. L. Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie! Teoriya i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem. – M. : Novaya shkola, 1996. – 160 s.
18. Kon I. S. V poiskah sebya: lichnost' i ee samosoznanie. – M. : Politizdat, 1984. – 336 s.
19. Krajg G. N. Psihologiya razvitiya. – SPb. : Piter, 2000. – 992 s.
20. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – M. : Smysl, 2004. – 345 s.
21. O vnesenii izmenenij v nekotorye federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty obshchego obrazovaniya po voprosam vospitaniya obuchayushchihhsya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 11 dekabrya 2020 g. № 712 [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012280006?ysclid=mbs3xpa8ea528901999> (data obrashcheniya: 12.03.2025).
22. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon № 273-FZ: prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 21 dekabrya 2012 goda [Elektronnyj resurs] – URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=140174&from=201339-0&rnd=0.7363866470037892�> (data obrashcheniya: 22.03.2025).
23. Ob utverzhdenii Plana meropriyatij po realizacii v 2021–2025 godah Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 12 noyabrya 2020 g. № 2945-r. – [Elektronnyj resurs]. – URL : https://school.moscow/api/navigator/public/uploads/data_file/1605723691_%D0%A0%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F (data obrashcheniya: 12.03.2025).
24. Pokatov D. V. Politicheskaya elita Rossii: Teoriya. Istoriya. Sovremennost' (sociologicheskij analiz) / pod red. G. V. Dyl'nova. – Saratov, 2010. – 320 s.
25. Protopopov A. Elitarnoe obrazovanie v egalitarnom obshchestve // Ekspert. – 2007. – № 40. – S. 88–89.
26. Pryazhnikov N. S. Psihologiya elitarnosti. – M. : MPSI, 2000. – 512 s.
27. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Yu. Psihologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – M. : Akademiya, 2003. – 480 s.
28. Rezakov R. G. Social'no-pedagogicheskie usloviya formirovaniya intellektual'noj elity v sisteme nepriyvnogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – M., 2002. – 315 s.
29. Rozin V. M. Lichnost' i ee izuchenie. – M. : URSS, 2004. – 229 s.
30. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/77839.html> (data obrashcheniya: 12.03.2025).
31. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 g. № 309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (data obrashcheniya: 12.03.2025).
32. Fernhem A., Hejven P. Lichnost' i social'noe povedenie / per. s nem. – SPb. : Piter, 2001. – 368 s.
33. Hekkhauzen X. Motivaciya i deyatel'nost'. – SPb. : Piter, 2003. – 408 s.
34. Cukerman G. A., Masterov B. M. Psihologiya samorazvitiya. – M. : Interfaks, 1995. – 286 s.
35. Elitologiya: enciklopedicheskij slovar' / pod red. prof. P. L. Karabushchenko. – M. : Ekon-inform, 2013. – 618 s.

The article was contributed on May 7, 2025

Сведения об авторе

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3049-7252>, ivn57@mail.ru

Author Information

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Rector for Academic and Innovative Affairs, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3049-7252>, ivn57@mail.ru

А. В. Понасенко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ АРХИВИСТОВ В РСФСР В 1920–1930-Е ГГ.

Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию развития системы архивного образования в РСФСР в 1920–1930-е гг. Данный период является ключевым этапом формирования советской модели подготовки архивных кадров, характеризуется переходом от дореволюционных подходов к централизованной системе образования. Актуальность исследования обусловлена важностью понимания механизмов становления профессионального архивного образования в условиях радикальных социально-политических преобразований, а также необходимостью изучения баланса между сохранением профессиональных традиций и внедрением новых идеологизированных подходов. Автором использован историко-генетический метод, позволяющий проследить эволюцию системы подготовки архивных кадров. В статье рассматриваются процесс создания Московского архивного института, изменения в учебных программах под влиянием идеологических факторов, а также особенности подготовки кадров для национальных регионов. Особое внимание уделяется противоречиям между профессиональными стандартами и политизацией образования. Настоящее исследование подчеркивает, что, несмотря на идеологические перекосы, в 1920–1930-е гг. создана устойчивая система архивного образования, сохранившая профессиональные традиции и ставшая основой для дальнейшего развития архивного дела в СССР. Полученные результаты имеют значение для понимания истории профессионального образования и современных проблем подготовки архивных кадров.

Ключевые слова: *архивное образование, Московский архивный институт, подготовка архивистов, советская архивная школа, идеологизация образования, централизация архивного дела, историография архивного дела, профессиональные стандарты, методика архивной работы*

A. V. Ponasenko

PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL FOUNDATIONS OF ARCHIVAL TRAINING IN THE RSFSR IN THE 1920s–1930s

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

Abstract. The article examines the development of archival education in the RSFSR during the 1920s-1930s. This period represents a crucial stage in the formation of the Soviet model for training archival specialists, marking the transition from pre-revolutionary approaches to a centralized education system. The relevance of the work stems from the importance of understanding the mechanisms of professional archival education development during radical socio-political transformations, as well as the need to examine the balance between preserving professional traditions and implementing new ideological approaches. The research employs the historical-genetic method to trace the evolution of archival personnel training systems. The article analyzes the establishment of the Moscow Archival Institute, changes in curricula under ideological influences, and specific features of personnel training for national regions. Particular attention is given to the contradictions between professional standards and the politicization of education. The study emphasizes that despite ideological distortions, the 1920s-1930s saw the creation of a sustainable archival education system that preserved professional traditions and laid the foundation for the further development of archival science in the USSR. The findings contribute to understanding the history of professional education and contemporary challenges in training archival specialists.

Keywords: *archival education, Moscow Archival Institute, training of archivists, Soviet archival school, ideologization of education, centralization of archival affairs, historiography of archival studies, professional standards, archival methodology*

Введение. Исследование развития системы архивного образования в России в 1920–1930-е гг. представляет значительный научный интерес как с точки зрения исторического анализа, так и в контексте современных проблем архивного дела ([3], [5]). Этот период стал переломным в формировании советской модели подготовки архивных кадров, когда на смену дореволюционным подходам пришла централизованная система образования ([11], [12], [13]).

Предметом наших изысканий стали организационно-педагогические основы становления профессионального архивного образования, которые включают:

- 1) институциональное оформление системы подготовки кадров;
- 2) разработку содержания учебных программ;
- 3) формирование методического обеспечения учебного процесса;
- 4) взаимодействие теоретической подготовки с практической деятельностью архивных учреждений.

Цель исследования заключается в комплексном анализе процесса трансформации архивного образования в указанный период, выявлении основных тенденций и противоречий его развития, а также оценке влияния политических и социально-экономических факторов на становление профессиональной подготовки архивистов. Особое внимание уделяется изучению баланса между сохранением профессиональных традиций дореволюционной архивной школы и внедрением новых идеологизированных подходов к подготовке кадров.

Целесообразность разработки рассматриваемой темы определяется необходимостью восполнить существующие лакуны в историографии. Хотя отдельные аспекты архивной политики 1920–1930-х гг. нашли отражение в работах В. В. Максакова, Е. В. Старостина, Т. И. Хорхординой, комплексных исследований, охватывающих как образовательные программы, так и процесс их внедрения в практику, до сих пор недостаточно. Особую значимость приобретает изучение долгосрочных тенденций, например, усиление роли идеологии в профессиональной подготовке, что сохраняет актуальность и для современных дискуссий о балансе между научной объективностью и государственным заказом в архивном деле.

Центральной проблемой исследования является выявление ключевых этапов, методов и институциональных механизмов становления архивного образования в СССР в условиях радикальных социально-политических преобразований. В рамках данной проблемы особого внимания заслуживают следующие аспекты:

- процесс формирования учебных программ и соотношение в них теоретических и практических дисциплин;
- влияние централизации архивного дела на систему подготовки кадров;
- последствия идеологизации науки для содержания архивного образования.

Период 1920–1930-х гг. в СССР стал ключевым этапом становления системы архивного образования, когда закладывались основы профессиональной подготовки архивистов, создавались первые специализированные учебные заведения и разрабатывались методики преподавания. Историография изучаемого вопроса включает широкий спектр работ, посвященных как общей истории архивного дела, так и конкретным аспектам организации архивного образования, а также анализу влияния политических процессов на подготовку кадров. Фундаментальные исследования по истории архивов в ранний советский период (например, труд В. В. Максакова «История и организация архивного дела в СССР (1917–1945 гг.)» [3]) заложили основу для изучения подготовки кадров. В. В. Максаков

отмечает, что в 1920-е гг. остро стояла проблема нехватки квалифицированных архивистов, что привело к созданию специализированных курсов. Аналогичный подход демонстрируют Е. В. Старостин и Т. И. Хорхордина в работе «Архивы и революция» [7], где анализируется влияние революционных преобразований на архивное дело, включая подготовку специалистов, с акцентом на формирование в 1920-е гг. научно-методической базы архивоведения [7]. В то же время С. И. Цеменкова в «Истории архивов России с древнейших времен до начала XX века» ограничивается рассмотрением общего перехода от дореволюционной системы к советской, не детализируя вопросы образования [14].

Особое место в историографии занимают исследования, посвященные непосредственно процессу создания системы подготовки архивистов. Ключевой работой в этом русле является монография Т. И. Хорхординой «Историко-архивный институт в истории отечественной высшей школы (1930–2020)», в которой подробно рассмотрены создание Московского историко-архивного института (МАИ) в 1930 г., формирование учебных программ и проблемы, с которыми сталкивались первые преподаватели [11]. Эти данные дополняются в статье А. Б. Безбородова и Т. И. Хорхординой «Историко-архивный институт: прошлое и настоящее», где особое внимание уделяется роли МАИ в становлении профессионального архивного образования [1]. Важный аспект преемственности в подготовке кадров затрагивают В. С. Соболев и Т. И. Хорхордина в статье «Кружок архивных работников им. А. С. Лаппо-Данилевского», исследуя влияние дореволюционных традиций на советскую архивную школу [6].

Региональные аспекты подготовки архивистов представлены в работах Л. Н. Мазур «Историко-архивная специальность в Уральском федеральном университете» [2] и В. Г. Ткаченко «Эволюция взглядов на периодизацию истории архивов» [8], однако эти исследования в большей степени сосредоточены на более поздних этапах и общих вопросах периодизации. Значительное внимание в историографии уделено влиянию политики на архивное образование. Т. Ф. Павлова в статье «Российские архивы на пути к спецхрану (1918–1938)» показывает, как ужесточение политического контроля в 1930-е гг. отразилось на подготовке архивистов, в частности вызвало исключение «неблагонадежных» преподавателей [5]. Ранние попытки реорганизации архивного дела, включая вопросы кадрового обеспечения, рассматриваются в работе Е. В. Огуренко «Архивная реформа 1918 г.» [4].

Методические и теоретические основы преподавания архивного дела исследуются в монографии Т. И. Хорхординой «История архивоведческой мысли», где анализируется развитие научных подходов, в том числе и педагогические методы [12]. Преемственность между дореволюционной и советской школами подробно рассматривается в статье С. О. Шмидта «Исторические корни профессии историка-архивиста» [15].

Таким образом, историография демонстрирует, что в 1920–1930-е гг. в СССР сложилась система подготовки архивистов, сочетавшая научные традиции и идеологические требования, где ключевую роль сыграло создание МАИ, в то время как региональные школы развивались медленнее. Политические процессы 1930-х гг. привели к ужесточению контроля над архивным образованием. Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются углубленное изучение региональных центров подготовки, анализ учебных программ 1920–1930-х гг. и рассмотрение влияния репрессий на судьбы первых преподавателей-архивистов, что требует привлечения новых архивных материалов.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в условиях становления советского государства архивы превратились в важный инструмент идеологического контроля и исторической политики, что существенно повлияло на содержание образовательных программ. Во-вторых, изучение этого процесса позволяет выявить преемственность между дореволюционными традициями и новыми советскими методами работы с документами. В-третьих, анализ данного периода помогает понять механизмы влияния политических изменений на профессиональное

образование, что особенно значимо в контексте современных дискуссий о роли государства в формировании профессиональных стандартов.

Новизна настоящего исследования заключается в комплексном подходе к изучению архивного образования как составной части процесса институционализации советской науки. В отличие от предшествующих работ, сосредоточенных преимущественно на организационных аспектах (создание архивных учреждений, законодательные акты), в нашей статье особое внимание уделяется взаимодействию трех ключевых элементов системы: государственных структур (Главное архивное управление – ГАУ), научно-педагогических учреждений (Московский архивный институт – МАИ, курсы повышения квалификации) и собственно архивных практик. Такой подход позволяет не только реконструировать процесс становления системы подготовки кадров, но и выявить существовавшие противоречия между теоретическими установками и их практической реализацией.

Материал и методы исследования. Методологической базой исследования является историко-генетический анализ, который позволяет проследить эволюцию архивного образования от первых краткосрочных курсов до создания специализированных учебных институтов.

В работе используются следующие ключевые термины и аббревиатуры:

– ГАУ (Главное архивное управление) – центральный орган управления архивным делом в СССР, созданный в 1929 г.;

– МАИ (Московский архивный институт) – первое специализированное высшее учебное заведение для подготовки архивистов (основано в 1930 г.);

– архивное образование – система профессиональной подготовки специалистов в области хранения, обработки, описания и изучения документов.

Проводимое исследование направлено на системный анализ развития архивного образования в 1920–1930-е гг., что позволит не только углубить понимание этого важного исторического периода, но и выявить уроки, значимые для современной архивной науки и практики. Полученные результаты могут быть полезны как для дальнейших научных изысканий в области истории архивного дела, так и для совершенствования современных систем подготовки архивных кадров.

Результаты исследования и их обсуждение. После принятия декрета СНК РСФСР «О реорганизации и централизации архивного дела» 1 июня 1918 г. ([4], [9]), подписанного В. И. Лениным, началось формирование новой системы подготовки архивных кадров. Декрет не только национализировал архивные фонды, но и создал Единый государственный архивный фонд (ЕГАФ) [14], что потребовало срочного решения кадрового вопроса. Уже в 1918–1919 гг., несмотря на сложные условия гражданской войны, в Петрограде под руководством А. И. Андреева ([6], [15]) и в Москве под руководством С. В. Рождественского были организованы первые краткосрочные курсы по подготовке архивистов. Их программы [12], включавшие теорию и практику архивного дела, палеографию и историю учреждений, отличались выраженной практической направленностью – до половины учебного времени отводилось работе с подлинными документами.

Качественный перелом произошел в 1922 г. с созданием усовершенствованных курсов при Центрархиве под руководством Д. Б. Рязанова. В преподавании участвовали ведущие специалисты: Ю. В. Готье, А. С. Николаев, С. Н. Валк, И. Л. Маяковский. Новая программа включала пять дисциплин: теоретическое архивоведение (72 ч), палеографию (60 ч), историю учреждений (48 ч), археографию (36 ч) и историю советского государства (24 ч), а также обязательную месячную практику. Особое внимание уделялось подготовке специалистов по дореволюционным документам и их марксистскому переосмыслению.

К середине 1920-х гг. система усложнилась: в 1925 г. появились шестимесячные Высшие курсы с расширенной программой (архивоведение – 120 ч, палеография – 90 ч),

готовившие «архивистов-исследователей». Параллельно развивалась региональная сеть курсов (Киев, Харьков, Казань), учитывавшая местную специфику. Однако к концу десятилетия сохранялись серьезные проблемы: отсутствие единых стандартов, краткосрочность обучения, перекося в сторону практики, нехватка преподавателей и слабая материальная база. Эти недостатки стали особенно очевидными на рубеже 1920–1930-х гг., что потребовало качественно нового подхода к подготовке кадров, реализованного в следующем десятилетии через создание специализированных учебных заведений.

Таким образом, 1920-е гг. стали важнейшим этапом становления советской системы архивного образования. В условиях послереволюционной разрухи и гражданской войны накоплен ценный организационный опыт, созданы первые учебные программы, сформировался костяк профессиональных преподавателей. Все эти достижения, несмотря на имевшиеся проблемы и недостатки, заложили прочный фундамент для последующего развития архивного образования в СССР.

Начало 1930-х гг. стало переломным моментом в истории советского архивного образования. В условиях форсированной индустриализации и культурной революции государство столкнулось с острой необходимостью в квалифицированных кадрах для архивной службы. Согласно отчетам Главного архивного управления (ГАУ), к 1930 г. дефицит специалистов в архивных учреждениях достигал 60 %, при этом существовавшие краткосрочные курсы не могли обеспечить необходимый уровень подготовки [11].

Решение о создании специализированного высшего учебного заведения было принято на заседании Совнаркома РСФСР 15 июля 1930 г. ([1], [11]). Постановление № 237 «Об организации Московского архивного института» подписал председатель Совнаркома Рыков. Институт создавался в системе Наркомпроса РСФСР при научно-методическом руководстве Центрархива [11].

Выбор места размещения института – здания бывшего Московского археологического института на Миусской площади – был не случайным. Это помещение уже имело необходимую инфраструктуру для учебного процесса: специализированные кабинеты, библиотеку с фондом около 15 тысяч томов, помещения для практических занятий. Первым директором института был назначен Владимир Владимирович Максаков – видный специалист в области архивного дела, с 1922 г. возглавлявший Центрархив РСФСР ([1], [11]).

Финансирование института в первый год составило 450 тысяч рублей, штат преподавателей – 25 человек [11]. Прием на первый курс был организован в количестве 120 обучающихся, при этом конкурс достигал до 3 человек на место. Основной контингент студентов (около 70 %) был представлен выпускниками рабфаков и партийными выдвиженцами, что соответствовало общей кадровой политике того периода.

Московский архивный институт (МАИ), созданный в 1930 г., представлял собой принципиально новое явление в системе подготовки архивных кадров. В отличие от существовавших ранее краткосрочных курсов, институт формировался как полноценное высшее учебное заведение с четкой структурой и системой обучения [10].

Основу института составлял факультет архивоведения с трехлетним сроком обучения, который включал два специализированных отделения: историко-архивное (готовившее научных сотрудников) и организационно-методическое (будущих руководителей архивных учреждений). Параллельно функционировали шестимесячные курсы повышения квалификации для практикующих архивистов (4 потока по 50 человек ежегодно) и заочное отделение с четырехлетним сроком обучения (в 1931 г. – 75 студентов).

Учебный план 1930/31 года, разработанный под руководством В. В. Максакова, отличался сбалансированным сочетанием теоретической и практической подготовки. Из 4500 учебных часов 35 % (около 1600 ч) отводилось на практические занятия и производственную практику, организованную по трехуровневой системе:

- 1) ознакомительная практика (1 курс) включала экскурсии в центральные архивы – ЦАОР, ЦИА, ЦВИА, где студенты получали общее представление об архивной работе;
- 2) технологическая практика (2 курс) предполагала непосредственное участие в архивных процессах: описании фондов, составлении описей, систематизации документов;
- 3) преддипломная практика (3 курс) представляла собой самостоятельную исследовательскую работу по выбранной специальности.

Особое внимание уделялось работе с документами советского периода, на что отводилось до 60 % времени практических занятий. Такая направленность соответствовала общей установке на «советизацию» архивного дела и отвечала потребностям государственных учреждений в специалистах, способных работать с современной документацией.

Первые годы работы МАИ ознаменовались уникальным сочетанием профессионального опыта и новых идеологических требований. Основа преподавательского корпуса института включала выдающихся специалистов дореволюционной школы, каждый из которых внес значительный вклад в развитие архивного дела.

В. В. Максаков, занимавший пост директора института, не только читал основной курс «Теория архивного дела», но и создал первый советский учебник по архивоведению (1932 г.), который выдержал три издания и стал фундаментом профессиональной подготовки архивистов на долгие годы. Его работы отличались системным подходом к организации архивного дела, сочетая традиционные методы с новыми требованиями советской эпохи.

А. И. Андреев, признанный авторитет в области древнерусской палеографии, разработал инновационные методики чтения поврежденных и трудночитаемых документов, которые сохраняют свою актуальность и сегодня. Его практические занятия по расшифровке скорописи XV–XVII вв. считались образцовыми и посещались даже преподавателями.

С. Н. Валк, автор знаменитого «Сборника упражнений по русской археографии», заложил основы преподавания этой важнейшей для архивистов дисциплины. Его методика работы с актовными материалами стала классической и использовалась в учебном процессе несколько десятилетий.

И. Л. Маяковский, непосредственный участник архивной реформы 1918 г., преподавал историю архивного дела, сочетая глубокие теоретические знания с богатым практическим опытом. Его лекции отличались исторической точностью и вниманием к организационным аспектам архивного строительства.

Н. В. Бржостовская и В. К. Лукомский представляли традиционную школу дипломатики и сфрагистики, сохраняя преемственность с дореволюционной научной традицией. Их работы по изучению печатей и актовых материалов оставались образцом научной тщательности и методологической строгости.

Однако к середине 1930-х гг. этот высокопрофессиональный коллектив претерпел радикальные изменения. В ходе политических «чисток» 1934–1936 гг. институт покинули многие ведущие специалисты. Их места заняли выпускники Института красной профессуры, такие как М. С. Вишневецкий (читавший курс марксистской методологии), П. П. Смирнов (преподававший историю классовой борьбы) и А. В. Чернов (специалист по советскому архивному строительству). К 1937 г. доля преподавателей с дореволюционным стажем и образованием сократилась до 15 %, тогда как выпускники советских вузов составили 85 % профессорско-преподавательского состава. Это изменение отражало общую тенденцию «советизации» науки и образования, когда профессиональные качества все чаще уступали место идеологической благонадежности.

Процесс идеологизации учебного процесса в МАИ развивался постепенно, но неуклонно, достигнув своего пика к 1935–1936 гг. Первые существенные изменения в учебных планах произошли уже в 1931 г.

Доля общественно-политических дисциплин увеличилась с 20 % до 30 % учебного времени, что потребовало сокращения часов на специальные предметы. В программе по-

явились новые идеологизированные курсы, такие как «Основы марксизма-ленинизма» и «История ВКП(б)».

В курс «Теория архивного дела» включен специальный раздел «Классовый подход в архивном деле», где акцент делался на политической оценке документов и их значении для «разоблачения эксплуататорских классов».

Преподавание палеографии дополнилось темами по критике «буржуазных» методов датировки документов, с акцентом на «научном» (марксистском) подходе к изучению письменных источников.

В археографии основной акцент сместился на публикацию документов по истории революционного движения и строительству социализма, что отражало общую тенденцию политизации исторической науки.

Особенно показательной стала масштабная реорганизация учебного процесса в 1934 г., которая включала:

- сокращение времени на изучение вспомогательных исторических дисциплин на 40 %, что серьезно ограничило профессиональную подготовку студентов в области работы с древними документами;

- введение обязательного курса «Архивы в борьбе за социализм», где основной акцент делался на политической роли архивов в «разоблачении врагов народа» и «борьбе с буржуазными пережитками»;

- замену практики в дореволюционных архивах работой с материалами советских учреждений, что значительно сузило профессиональный кругозор будущих архивистов.

Эти изменения сопровождались усилением идеологического контроля за учебным процессом. С 1933 г. все лекционные материалы в обязательном порядке проходили предварительное утверждение в парткоме института. В 1935 г. введена система «семинарских дневников», где тщательно фиксировались и оценивались выступления студентов с точки зрения их идеологической выдержанности. Особое внимание уделялось «правильной» интерпретации исторических событий и документов в духе официальной идеологии.

Эволюция тематики дипломных работ ярко иллюстрирует эти изменения. Если в 1931 г. около 60 % выпускных работ касались дореволюционных материалов и традиционных проблем архивоведения, то к 1936 г. их доля сократилась до 15 %. Вместо них 70 % дипломных исследований выполнялось по истории советского общества, партийного строительства и «разоблачению контрреволюционных элементов». Такая трансформация научных интересов отражала общую тенденцию политизации архивного дела и исторической науки в целом.

Несмотря на усиление идеологического контроля, в МАИ продолжалась серьезная научная работа, хотя ее направленность и методы существенно изменились. Основные направления научных исследований в 1930-е гг. включали:

- 1) разработку единых методик описания документов (1931–1933 гг.) [10], которая создала основу для работы архивов на несколько десятилетий вперед. Эти методики сочетали профессиональные стандарты с новыми идеологическими требованиями, такими как обязательная «классовая оценка» документов;

- 2) классификацию архивных материалов (1932–1934 гг.) [4] с применением производственно-отраслевого принципа, что отражало общую тенденцию к унификации и централизации архивного дела. Эта работа проводилась под непосредственным руководством Главного архивного управления;

- 3) создание системы экспертизы ценности документов (1933–1935 гг.) [10] с разработкой специальных критериев для материалов советского периода. Эти критерии включали не только традиционные параметры (уникальность, информативность), но и идеологические аспекты («значение для социалистического строительства»);

4) разработку принципов организации Единого государственного архивного фонда (1934–1936 гг.) [9], которая стала важным этапом в создании централизованной системы архивного дела в СССР.

Преподаватели и студенты МАИ активно участвовали в прикладных исследованиях, имевших не только научное, но и важное практическое значение, таких как:

- разбор и описание эвакуированных в годы Первой мировой войны фондов, которые находились в хаотическом состоянии и требовали срочной систематизации;
- описание архивов ликвидированных в ходе коллективизации и индустриализации учреждений и предприятий, что позволило сохранить ценную документацию;
- подготовка документальных публикаций к юбилеям революции, которые, несмотря на идеологическую заданность, вводили в научный оборот многие ценные источники.

Эти работы способствовали становлению единой архивной системы страны, хотя и проводились в условиях жесткого идеологического контроля и политических ограничений.

Деятельность МАИ по подготовке архивных кадров прошла через три основных этапа, каждый из которых имел свои особенности:

1) 1930–1932 гг. – период становления, когда шли активные поиски оптимальных форм обучения и соотношения между теоретической и практической подготовкой. В эти годы еще сохранялась значительная преемственность с дореволюционной профессиональной традицией;

2) 1933–1936 гг. – время стабилизации, когда были отработаны основные учебные программы и методики преподавания. В этот период институт выпустил наиболее профессионально подготовленных специалистов, сочетавших традиционные навыки с новыми требованиями;

3) 1937–1940 гг. – этап формализации и усиления идеологического контроля, когда профессиональная подготовка все больше уступала место политической индоктринации, а качество образования заметно снизилось.

Уже к 1936 г. около 15 % выпускников МАИ занимали руководящие должности в архивных учреждениях, что свидетельствовало о высоком уровне доверия к их подготовке. Однако к концу 1930-х гг. качество профессиональной подготовки архивистов в вузе заметно снизилось, хотя идеологическая составляющая в обучении усилилась. Выпускники 1938–1940 гг., по отзывам практиков, уступали своим предшественникам в профессиональных навыках, особенно в работе с дореволюционными материалами.

Параллельно с МАИ развивалась система региональных центров подготовки архивистов. В первую очередь это было связано с тем, что подготовка архивных специалистов велась преимущественно в центральных вузах Москвы и Ленинграда. Выпускники этих учреждений крайне редко направлялись в национальные регионы, что создавало хронический кадровый дефицит на местах. В условиях отсутствия централизованной системы распределения архивистов национальные республики и автономные области РСФСР были вынуждены самостоятельно искать пути решения проблемы.

Основным способом восполнения нехватки кадров стало привлечение местных работников культуры и образования – учителей, библиотекарей, музейных сотрудников, имевших опыт работы с документами, но не обладавших специальной архивной подготовкой. Другим распространенным методом стала организация краткосрочных курсов, которые создавались в ряде регионов, включая Татарскую АССР, Башкирскую АССР и Северо-Кавказские автономии. Эти ускоренные программы обучения давали базовые знания по архивному делу, но не могли заменить полноценного профессионального образования. В некоторых республиках, например в Дагестане, предпринимались попытки организовать местные центры подготовки архивистов, однако из-за нехватки ресурсов такие инициативы носили эпизодический характер и не получили системного развития.

Таким образом, в 1920–1930-е гг. подготовка архивистов в национальных регионах РСФСР осуществлялась в условиях системного дефицита кадров и отсутствия единой образовательной политики. Несмотря на усилия местных властей, проблема оставалась нерешенной вплоть до конца 1930-х гг., когда началась более централизованная реформа архивного образования.

Развитие архивного образования в 1930-е гг. также сопровождалось многочисленными трудностями и противоречиями:

1) кадровые проблемы: острая нехватка квалифицированных преподавателей (к 1935 г. оставались незаполненными около 40 % штатных ставок), частые «чистки» преподавательского состава по политическим мотивам, низкие зарплаты, что снижало престиж работы в МАИ;

2) материальные трудности: хронический недостаток учебников (в 1933 г. приходилось 1 книга на 3 студентов), слабое оснащение учебных кабинетов, нехватка мест для производственной практики, что серьезно ограничивало качество подготовки;

3) идеологическое давление: запрет на использование многих дореволюционных методик, обязательное цитирование работ Сталина в научных трудах, политические доносы на преподавателей, что создавало атмосферу страха и формализма;

4) организационные сложности: частые изменения учебных планов по идеологическим соображениям, перегруженность преподавателей отчетностью, формализация учебного процесса, что снижало его эффективность.

Несмотря на все эти проблемы, создание МАИ и развитие системы архивного образования в 1930-е гг. имело важное историческое значение. К 1940 г. в стране сложилась стройная система профессиональной подготовки архивистов, которая, несмотря на все идеологические перекосы, сохранила основные профессиональные стандарты и традиции. Это позволило обеспечить преемственность в архивном деле в тяжелые военные годы и заложило основы послевоенного развития архивного образования. Опыт МАИ 1930-х гг., со всеми его достижениями и недостатками, стал важным этапом в становлении отечественной школы архивоведения.

Выводы. Проведенное исследование развития архивного образования в РСФСР в 1920–1930-е гг. позволяет констатировать, что данный период является ключевым этапом формирования советской системы подготовки архивных кадров. В 1920-е гг. осуществлен переход от дореволюционных методов подготовки к централизованной модели, первоначально реализованной через организацию краткосрочных курсов в Петрограде и Москве. Однако ограниченность этих форм обучения, выразившаяся в нехватке квалифицированных преподавателей и слабой материальной базе, потребовала создания специализированных учебных заведений.

Переломным моментом стало открытие в 1930 г. Московского архивного института (МАИ), ознаменовавшее переход к системному высшему образованию для архивистов. Учебные программы МАИ отличались сбалансированным сочетанием теоретической подготовки (архивоведение, палеография) и практических занятий, на которые отводилось до 35 % учебного времени. Значимым достижением этого периода стало привлечение к преподавательской деятельности видных специалистов дореволюционной школы – В. В. Максакова, А. И. Андреева, С. Н. Валка и др., что обеспечило преемственность профессиональных традиций.

С середины 1930-х гг. в архивном образовании усиливается влияние идеологического фактора. В учебные планы включаются марксистско-ленинские дисциплины, вводится «классовый подход» к анализу документов. Политические «чистки» преподавательского состава приводят к утрате значительной части профессиональных кадров и росту доли идеологически лояльных, но менее квалифицированных педагогов. Тематика научных

работ смещается в сторону истории революции и социалистического строительства, что существенно сужает профессиональные горизонты подготовки специалистов.

Особую проблему представляла подготовка кадров для национальных регионов РСФСР (Татарской АССР, Башкирской АССР, Дагестана и др.), где из-за острой нехватки специалистов приходилось организовывать обучение на местах через краткосрочные курсы и привлекать к архивному делу местных работников культуры. Отсутствие эффективной системы распределения выпускников МАИ усугубляло региональный дисбаланс в обеспечении квалифицированными кадрами.

К концу 1930-х гг. усиление идеологического контроля привело к заметному снижению качества образования, особенно в области работы с дореволюционными документами. Тем не менее созданная в этот период система подготовки архивных кадров продемонстрировала свою устойчивость, позволив сохранить архивное дело в тяжелые годы Великой Отечественной войны и заложить основы его послевоенного развития.

Таким образом, архивное образование в 1920–1930-е гг. прошло сложный путь трансформации – от разрозненных курсов до централизованной системы, отразив общие тенденции советской модернизации. Несмотря на очевидные идеологические перекосы, этот период обеспечил сохранение профессиональной преемственности и создал прочную институциональную базу для дальнейшего развития архивоведения в СССР. Опыт данного десятилетия наглядно демонстрирует как достижения (сохранение научных традиций, систематизация учебного процесса), так и риски чрезмерной политизации образования, остающиеся актуальными для современных дискуссий о подготовке специалистов в области архивного дела.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: углубленное изучение влияния политических факторов на профессиональные стандарты; анализ биографий выпускников и их вклада в развитие архивного дела; сравнительный анализ зарубежных моделей архивного образования; рассмотрение региональных особенностей подготовки кадров.

Особый научный интерес представляет изучение конкретных методик преподавания и роли отдельных преподавателей в сохранении профессиональных стандартов в условиях идеологизации образования. Эти исследования позволят более полно понять трансформацию профессии архивиста в СССР и извлечь ценные уроки для современного архивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безбородов А. Б., Хорхордина Т. И.* Историко-архивный институт: прошлое и настоящее [Электронный ресурс] // Вестник архивиста. – 2001. – № 3(63). – С. 117–127. – URL : <https://elibrary.ru/EDN:PFBNOB> (дата обращения: 27.04.2025).
2. *Мазур Л. Н.* Историко-архивная специальность в Уральском федеральном университете: прошлое, настоящее, будущее [Электронный ресурс] // Отечественные архивы. – 2023. – № 5. – С. 38–46. – URL : <https://elibrary.ru/EDN:UINPH> (дата обращения: 27.04.2025).
3. *Максаков В. В.* История и организация архивного дела в СССР (1917–1945 гг.). – М. : Наука, 1969. – 430 с.
4. *Огуренко Е. В.* Архивная Реформа 1918 г.: проблемы отечественной историографии [Электронный ресурс] // Европа в Средние века и Новое время: Общество. Власть. Культура. – Ижевск : Удмуртский федеральный исследовательский центр Уральского отделения Российской академии наук, 2020. – С. 176–182. – URL : <https://elibrary.ru/EDN:CHRF EJ> (дата обращения: 27.04.2025).
5. *Павлова Т. Ф.* Российские архивы на пути к спецхрану (1918–1938 гг.) [Электронный ресурс] // Отечественные архивы. – 2023. – № 4. – С. 3–16. – URL : <https://elibrary.ru/EDN:QSNDFH> (дата обращения: 27.04.2025).
6. *Соболев В. С., Хорхордина Т. И.* Круг архивных работников им. А. С. Лаппо-Данилевского: вклад в развитие архивоведческой мысли (к 100-летию основания) [Электронный ресурс] // Отечественные архивы. – 2020. – № 6. – С. 17–27. – URL : <https://elibrary.ru/EDN:AGFZKV> (дата обращения: 27.04.2025).
7. *Старостин Е. В., Хорхордина Т. И.* Архивы и революция. – М. : Российский гос. гуманитарный ун-т, 2007. – 177 с.

8. *Ткаченко В. Г.* Эволюция взглядов на периодизацию истории архивов и архивного дела в отечественном архивоведении [Электронный ресурс] // История Чувашии через призму комплексного подхода: от междисциплинарности к трансдисциплинарности. – Чебоксары : Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, 2024. – С. 309–325. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: GQPZGF> (дата обращения: 27.04.2025).
9. *Химина Н. И.* Основные проблемы собирания документального наследия и создания ГАФ СССР в 1917–1930-е гг. [Электронный ресурс] // История и архивы. – 2021. – № 4. – С. 82–99. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: UTHXAN> (дата обращения: 27.04.2025).
10. *Хорхордина Т. И.* Гуманитарный университет в Москве: история идеи. – М., 2012. – 294 с. [Электронный ресурс]. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: PFBMAL> (дата обращения: 27.04.2025).
11. *Хорхордина Т. И.* Историко-архивный институт в истории отечественной высшей школы (1930–2020). – М. : РГГУ, 2020. – 449 с. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: AIOVEZ> (дата обращения: 27.04.2025).
12. *Хорхордина Т. И.* История архивоведческой мысли. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2012. – 448 с. [Электронный ресурс]. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: PFBMBF> (дата обращения: 27.04.2025).
13. *Хорхордина Т. И.* Отечественные архивы и мировое архивное сообщество: история сотрудничества [Электронный ресурс] // Отечественные архивы. – 2020. – № 5. – С. 3–17. – URL : <https://elibrary.ru/CZSIKV> (дата обращения: 27.04.2025).
14. *Цеменкова С. И.* История архивов России с древнейших времен до начала XX века. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 155 с. [Электронный ресурс]. – URL : <https://elibrary.ru/UWNVOJ> (дата обращения: 27.04.2025).
15. *Шмидт С. О.* Исторические корни профессии историка-архивиста: отечественный опыт [Электронный ресурс] // Вестник архивиста. – 1996. – № 4(34). – С. 20–30. – URL : <https://elibrary.ru/SHHYOT> (дата обращения: 27.04.2025).

Статья поступила в редакцию 22.05.2025

REFERENCES

1. Bezborodov A. B., Horhordina T. I. Istoriko-arhivnyj institut: proshloe i nastoyashchee [Elektronnyj resurs] // Vestnik arhivista. – 2001. – № 3(63). – S. 117–127. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: PFBNOB> (data obrashcheniya: 27.04.2025).
2. Mazur L. N. Istoriko-arhivnaya special'nost' v Ural'skom federal'nom universitete: proshloe, nastoyashchee, budushchee [Elektronnyj resurs] // Otechestvennye arhivy. – 2023. – № 5. – S. 38–46. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: UIINPH> (data obrashcheniya: 27.04.2025).
3. Maksakov V. V. Istoriya i organizaciya arhivnogo dela v SSSR (1917–1945 gg.). – M. : Nauka, 1969. – 430 s.
4. Ogurenko E. V. Arhivnaya Reforma 1918 g.: problemy otechestvennoj istoriografii [Elektronnyj resurs] // Evropa v Srednie veka i Novoe vremya: Obshchestvo. Vlast'. Kul'tura. – Izhevsk : Udmurtskij federal'nyj issledovatel'skij centr Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk, 2020. – S. 176–182. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: CHRFEJ> (data obrashcheniya: 27.04.2025).
5. Pavlova T. F. Rossijskie arhivy na puti k speckhranu (1918–1938 gg.) [Elektronnyj resurs] // Otechestvennye arhivy. – 2023. – № 4. – S. 3–16. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: QSNDFH> (data obrashcheniya: 27.04.2025).
6. Sobolev V. S., Horhordina T. I. Kruzhek arhivnyh rabotnikov im. A. S. Lappo-Danilevskogo: vklad v razvitie arhivovedcheskoj mysli (k 100-letiyu osnovaniya) [Elektronnyj resurs] // Otechestvennye arhivy. – 2020. – № 6. – S. 17–27. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: AGFZKV> (data obrashcheniya: 27.04.2025).
7. Starostin E. V., Horhordina T. I. Arhivy i revolyuciya. – M. : Rossijskij gos. gumanitarnyj un-t, 2007. – 177 s.
8. Tkachenko V. G. Evolyuciya vzglyadov na periodizaciju istorii arhivov i arhivnogo dela v otechestvennom arhivovedenii [Elektronnyj resurs] // Istoriya Chuvashii cherez prizmu kompleksnogo podhoda: ot mezhdisciplinarnosti k transdisciplinarnosti. – Cheboksary : Chuvashskij gosudarstvennyj universitet imeni I. N. Ul'yanova, 2024. – S. 309–325. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: GQPZGF> (data obrashcheniya: 27.04.2025).
9. Himina N. I. Osnovnye problemy sobiraniya dokumental'nogo naslediya i sozdaniya GAF SSSR v 1917–1930-e gg. [Elektronnyj resurs] // Istoriya i arhivy. – 2021. – № 4. – S. 82–99. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: UTHXAN> (data obrashcheniya: 27.04.2025).
10. Horhordina T. I. Gumanitarnyj universitet v Moskve: istoriya idei. – M., 2012. – 294 s. [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: PFBMAL> (data obrashcheniya: 27.04.2025).
11. Horhordina T. I. Istoriko-arhivnyj institut v istorii otechestvennoj vysshej shkoly (1930–2020). – M. : RGGU, 2020. – 449 s. [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://elibrary.ru/EDN: AIOVEZ> (data obrashcheniya: 27.04.2025).

12. Horhordina T. I. Istoriya arhivovedcheskoj mysli. – M. : Ros. gos. gumanit. un-t, 2012. – 448 s. [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://elibrary.ru/EDN:PFBMBF> (data obrashcheniya: 27.04.2025).

13. Horhordina T. I. Otechestvennye arhivy i mirovoe arhivnoe soobshchestvo: istoriya sotrudnichestva [Elektronnyj resurs] // Otechestvennye arhivy. – 2020. – № 5. – S. 3–17. – URL : <https://elibrary.ru/CZSIKV> (data obrashcheniya: 27.04.2025).

14. Cemenkova S. I. Istoriya arhivov Rossii s drevnejshih vremen do nachala XX veka. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2015. – 155 s. [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://elibrary.ru/UWNVOJ> (data obrashcheniya: 27.04.2025).

15. Shmidt S. O. Istoricheskie korni professii istorika-arhivista: otechestvennyj opyt [Elektronnyj resurs] // Vestnik arhivista. – 1996. – № 4(34). – S. 20–30. – URL : <https://elibrary.ru/SHHYOT> (data obrashcheniya: 27.04.2025).

The article was contributed on May 22, 2025

Сведения об авторе

Понасенко Артем Васильевич – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русской и мировой литературы Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-9434-7517>, ponart0202@yandex.ru

Author Information

Ponassenko, Artem Vasilyevich – Candidate of Philology, Head of the Department of Russian and World Literature, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-9434-7517>, ponart0202@yandex.ru

С. О. Фоминых

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПЕРЕХОДА К ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема перехода системы профессиональной педагогической подготовки к полисубъектной форме организации. Целью исследования является изучение возможности внедрения данной модели педагогического образования в систему подготовки педагогических кадров в Российской Федерации, где на сегодняшний день доминирует традиционная форма, при которой основными субъектами образовательного процесса выступают преподаватель вуза и студент. В связи с этим автором проанализированы причины преобладания субъект-ориентированной (частично субъект-субъектной) системы в подготовке педагогических кадров в стране. Определен круг институциональных участников, которые могут выступать в качестве субъектов полисубъектной формы (университеты, школы, органы управления образованием, семьи учащихся, общественные организации и др.). Автор приводит определения понятий «полисубъект» и «полисубъектность» в образовательном процессе, обосновывает отличие полисубъектной модели от традиционной системы субъектов. Включены примеры эмпирических исследований и практики, показывающие проявления полисубъектного подхода в образовании, в том числе отечественные модели сетевого взаимодействия в педагогической подготовке и краткий сравнительный анализ зарубежного опыта. Даны рекомендации по переходу к полисубъектной форме организации системы подготовки учителей с опорой на стратегические документы развития образования (Стратегия развития образования до 2030 г., ФГОС, национальные проекты). В заключение сделан вывод о том, что переход к полисубъектной форме профессионального образования является необходимым шагом в развитии педагогической системы, т. к. она позволяет максимально реализовать личностный потенциал педагогов.

Ключевые слова: *полисубъектность, полисубъект, профессиональное педагогическое образование, субъект-субъектное взаимодействие*

S. O. Fominykh

RESEARCH OF THE POTENTIAL OF TRANSITION TO A POLYSUBJECT MODEL OF ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the urgent problem of transition of the system of professional pedagogical training to the polysubject form of organization. The purpose of the research is to study the possibility of introduction of the polysubject form of organization of pedagogical education in the system of training of pedagogical personnel in the Russian Federation, where the traditional model dominates today, in which the main subjects of the educational process are the university teacher and the student. In this regard, the author analyzes the reasons for the prevalence of the subject-oriented (partially subject-subject) system in the training of pedagogical personnel in modern Russia. The circle of institutional participants that can act as subjects of the polysubject form (universities, schools, education authorities, families of students, public organizations, etc.) is determined. The author provides the definitions of the concepts of *polysubject* and *polysubjectivity* in the educational process, substantiates the difference between the polysubject model and the traditional system of subjects. The paper presents the examples of empirical research

and practice, showing manifestations of the polysubject approach in education, including the Russian models of network interaction in pedagogical training and a brief comparative analysis of the foreign experience. There are given the recommendations for the transition to a polysubject form of organization of the teacher training system based on strategic documents for the development of education (the Strategy for the Development of Education until 2030, the Federal State Educational Standard, national projects). It is concluded that the transition to a polysubject form of professional education is a necessary step in the development of pedagogical system, since it allows for the maximum realization of the personal potential of teachers.

Keywords: *polysubjectivity, polysubject, professional pedagogical education, subject-subject interaction*

Введение. Современная система профессионального педагогического образования переживает необходимость перехода от традиционной модели организации к полисубъектной форме.

Уточним необходимый понятийный аппарат. В педагогической науке термин «субъект» традиционно связан с именами представителей отечественной психологии, таких как С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская и др. С. Л. Рубинштейн в середине XX в. обосновал принцип субъектности, согласно которому человек выступает активным деятелем, способным сознательно преобразовывать действительность и самого себя [11, с. 20]. Впоследствии этот принцип лег в основу гуманистических и личностно-ориентированных подходов в педагогике. К. А. Абульханова Славская рассматривала личность как многомерную, «полифоническую» структуру, внутри которой возможен особый полилог – внутренний диалог множественных «голосов» личности [1, с. 56]. Данный подход послужил методологической базой для идеи полисубъектности, в тот момент акцент был перенесен с индивидуальной автономии субъекта на сложное взаимодействие множества субъектов в образовательной среде.

Цель исследования заключается в анализе возможности внедрения полисубъектной модели профессионального образования в систему подготовки педагогических кадров в России.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность проблемы обусловлена тем, что полисубъектность образовательного процесса рассматривается как важнейшее условие развития личностного потенциала всех участников обучения в духе сотрудничества и партнерства [3, с. 25].

В условиях реализации национальных проектов в сфере образования и стратегии ее развития до 2030 г. повышаются требования к кооперации организаций, готовящих педагогические кадры. Как отмечает И. А. Шаршов, в эпоху модернизации высшего образования одними из ведущих тенденций становятся партнерское взаимодействие субъектов и интеграция ресурсов разных институтов образования [15, с. 75]. Полисубъектный подход подразумевает более тесное и равноправное взаимодействие всех заинтересованных сторон образовательного процесса – от вузов и школ до семьи и сообщества – с целью совместного создания оптимальных условий для подготовки и развития будущего педагога.

Материал и методы исследования. В исследовании применен комплекс методов: на теоретическом этапе проведены системно-структурный и синергетический анализы отечественных и зарубежных педагогических концепций (работ С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, И. В. Вачкова и др.), эмпирического исследования О. Ю. Афанасьевой, стратегических документов (Стратегия развития образования до 2030 г., ФГОС) и нормативно-правовых актов по сетевым формам подготовки. Выполнен сравнительно-сопоставительный анализ моделей полисубъектного взаимодействия в российской и финской системах подготовки учителей, а также Professional Development Schools в США.

Результаты исследования и их обсуждение. Полисубъектность означает участие нескольких равноправных субъектов в едином процессе с установлением между ними особых интегративных отношений. И. В. Вачков дает фундаментальное определение этому явлению, характеризуя полисубъектное взаимодействие как «такую форму непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, [создавать] наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом» [4, с. 38]. Полисубъект трактуется как «целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях» [4, с. 45]. Проще говоря, это коллективный субъект особого рода, возникающий из объединения нескольких индивидуальных субъектов на основе общих целей, ценностей и совместной деятельности. Его сущностные свойства проявляются в способности такого объединения к творческой активности, саморазвитию и саморегуляции, осознанию системы взаимоотношений между участниками и выработке общего смыслового пространства. И. В. Вачков подчеркивает, что в рамках субъект-субъектного подхода полисубъектность представляет наиболее высокий уровень взаимодействия, превосходящий по продуктивности как односторонние субъект-объектные формы, так и простое взаимодействие двух субъектов без глубокой интеграции [4, с. 40].

Важно разграничить понятия «система субъектов» и полисубъект. Система субъектов в образовании – это совокупность участников педагогического процесса, каждый из которых действует как самостоятельный субъект (например, преподаватель, учащийся, наставник от школы, администрация и т. д.). Однако совокупность субъектов еще не гарантирует появления между ними полисубъектных отношений. Участники могут взаимодействовать эпизодически или формально, сохраняя разрозненность целей и действий. В таком случае мы наблюдаем исключительно множество (систему) отдельных субъектов, а не их объединение в общий субъект. Полисубъект же предполагает, что система переходит на новый уровень – уровень коллективной субъектности, когда между участниками устанавливаются глубокая кооперация, синергия и общая мотивация. Исходя из этого, следует ввести типологию общностей: от простой суммы индивидов («совокупность предсубъектов») – через этапы кооперации («атомарный коллективный субъект»), затем «корпоративный коллективный субъект») – к подлинно полисубъектному объединению.

С точки зрения приведенной типологии, система субъектов может считаться полисубъектом только тогда, когда она приобретает качества целостности и способна выступать как единый деятель. Сформированность полисубъекта можно оценить по следующим признакам:

- участники начинают воспринимать себя и всю общность как единое целое;
- они осознают и выстраивают систему отношений между собой;
- их совместная деятельность ориентирована на развитие каждого и всех вместе.

На стадии полисубъекта происходит рождение «мы»-субъекта, обладающего новыми интегративными свойствами, которых нет у отдельных членов поодиночке (эффект синергии).

На сегодняшний день в системе подготовки педагогических кадров в Российской Федерации полисубъектная форма еще не получила широкого распространения. По-прежнему преобладает традиционная модель, при которой основными субъектами образовательного процесса выступают преподаватель вуза и студент (будущий учитель), взаимодействие которых выстраивается преимущественно в рамках формата «преподаватель – группа студентов».

Несмотря на провозглашение личностно-ориентированного, субъект-субъектного подходов в современных ФГОС высшего образования по педагогическим направлениям, на практике часто сохраняются ролевая асимметрия и элементы субъект-объектных отношений.

Эмпирическое исследование О. Ю. Афанасьевой, проведенное среди обучающихся и преподавателей педагогического вуза, показало, что студенты нередко испытывают неудовлетворенность традиционной системой взаимодействия с педагогами по ряду причин. В их числе отмечены чрезмерная дистанцированность ролей (формальное общение «на расстоянии»), отсутствие неформальных контактов с преподавателями вне аудиторных занятий, сокращение времени непосредственного взаимодействия в связи с распространением дистанционного обучения [2]. Кроме того, выявлены расхождение ценностных ориентаций и своего рода «поколенческий разрыв» между преподавателями и обучающимися. Педагоги, со своей стороны, также указали на недостаточную включенность студентов в активное сотворчество.

Фактически нынешняя система субъектов (преподаватель – студент) в педагогическом образовании частично реализуется как субъект-субъектная, сохраняя в значительной мере черты одностороннего влияния. О. Ю. Афанасьева приходит к выводу, что традиционная система подготовки будущего педагога в вузе требует изменений, направленных на усиление полисубъектного характера реального педагогического взаимодействия преподавателей и студентов [2]. Иными словами, возникает потребность в переходе к полисубъектной форме организации педагогического образования, где взаимоотношения между всеми участниками будут более партнерскими и взаимообогащающими.

Почему же до сих пор преобладает именно система отдельных субъектов, а не их полисубъектное единство?

Данной проблеме посвящены работы ряда отечественных исследователей. Так, В. А. Сластенин и Р. М. Асадуллин, анализируя становление личности учителя как субъекта профессиональной деятельности, по сути, указывают, что сама по себе субъектность будущего педагога формируется в условиях, когда взаимодействие строится по схеме «учитель – ученик» и зависит преимущественно от этих двух ролей ([12, с. 5], [13]).

Исторически система подготовки учителей в России была выстроена по линейной схеме: педагогический вуз дает теоретические знания и частично – методические умения, а школа выступает местом краткосрочной практики для студентов. При такой модели каждый из участников выполняет свою функцию относительно самостоятельно (вузы отвечают за академическую подготовку, школы – за практику), т. е. они представлены как отдельные субъекты, связанные между собой эпизодически (на время педагогической практики обучающихся).

Слабое участие других потенциальных субъектов (например, органов управления образованием, сообществ учителей-наставников, родителей учеников) в процессах подготовки будущих педагогов объясняется как недостатками организационно-правовых механизмов, так и определенными стереотипами профессиональной культуры.

Е. Н. Кролевецкая отмечает, что традиционная профессиональная подготовка будущего учителя зачастую ориентирована на усвоение студентом определенного набора знаний и навыков вне контекста многогранного развития его личности [8, с. 348]. Создаются условия, ограниченные формированием индивидуальной профессиональной субъектности студента и не нацеленные на развертывание полной полисубъектности – диалога и сотрудничества множества участников образовательного процесса.

Указанные обстоятельства – организационная разобщенность, инерция традиций, недостаток нормативных требований к сетевым формам – тормозят становление полисубъектной формы в сфере педагогического образования.

Тем не менее в теории и практике просматриваются пути перехода к полисубъектной системе. Для этого необходимо вовлечение в подготовку будущего учителя всех потенциальных субъектов образовательного процесса [5, с. 163].

Ключевую роль, безусловно, продолжает играть педагогический вуз как центр формирования профессиональных знаний и компетенций. Однако в полисубъектной модели он не монополизирует весь процесс, а действует во взаимодействии с другими институтами.

На первом плане среди них – школы (базы практики), которые из пассивных объектов приема практикантов должны стать равноправными субъектами, партнерами в подготовке будущих учителей. Речь идет о тесном сотрудничестве вузов с базовыми общеобразовательными учреждениями (совместное планирование практики, участие учителей-наставников в обучении студентов, выполнение студенческих проектов непосредственно на базе школ и др.) Подобные партнерства начинают выстраиваться в виде университетских округов и сетевых форм реализации программ (например, модель «школы–лаборатории» при педагогическом вузе, где студенты и преподаватели совместно с учителями школы занимаются исследованием и решением педагогических задач – пользу извлекают все стороны (подобный опыт имеется в ряде педагогических вузов России)) [6, с. 112].

Кроме школ, в число субъектов полисубъектной формы могут входить органы управления образованием (например, региональные институты развития образования, муниципальные управления образования). Их роль заключается в координации усилий, предоставлении информационно-методических ресурсов, согласовании запросов системы образования с содержанием подготовки. Ряд исследователей выделяет сообщество родителей и общественности (родители, конечно, непосредственно не готовят учителей, однако их обратная связь и участие в оценке качества подготовки, например, через обсуждение результатов педагогических практик, участие в управленческих советах при педагогических вузах способны влиять на ее содержание).

Нельзя забывать и про общественные организации, профессиональные ассоциации педагогов, студенческие волонтерские объединения, которые тоже обогащают полисубъектную образовательную среду, привнося дополнительные ресурсы и точки зрения.

Полисубъектная форма профессионального образования предполагает расширение круга активных участников за пределы пары «преподаватель – студент» до многоуровневой системы сотрудничества университетов, школ, государственных и общественных структур.

К основным характеристикам свойств полисубъектного образовательного сообщества можно отнести самоорганизацию, саморегуляцию, кооперацию, коммуникацию, синергию и распределенное лидерство. Е. Н. Кролевецкая подчеркивает, что полисубъектность личности педагога проявляется в готовности к полиролевой и полифункциональной деятельности, способности гибко менять стратегии и сотрудничать с разными группами лиц [9, с. 163].

«Готовность» невозможна без развитых навыков саморегуляции и коммуникации. С позиции системного подхода и синергетики полисубъектное объединение участников создает эффект, превышающий простую сумму их вкладов – благодаря синергии совместной деятельности и взаимному усилению действий [7, с. 98].

Общность способна к самоорганизации: участники коллективно устанавливают цели, распределяют роли и задачи без директивного внешнего управления, гибко адаптируются к изменениям среды. Эффективно развивающаяся образовательная система – это система, в которой реализовано полисубъектное управление, основанное на разделении ответственности и инициативы между всеми вовлеченными сторонами.

Коммуникация при полисубъектном взаимодействии приобретает диалогический и полилоговый характер – происходят обмен мнениями на равных, совместное выработка значений и решений. В среде формируются доверие и делегирование полномочий, что является важнейшим признаком перехода к распределенному лидерству, когда каждый участник в какой-то момент может выступать ведущим, а не действовать всегда только по указанию.

Отметим, что подобная организация соответствует принципам диалогического подхода, который рассматривается как практическое воплощение субъект-субъектной (полисубъектной) формы взаимодействия, основанной на равенстве позиций партнеров и признании ценности каждого «Я». Все это создает наиболее благоприятные условия для развития как профессиональных компетенций будущих учителей, так и их личностных качеств (инициативности, ответственности, творческого мышления).

Стоит отметить, что удовлетворяется и базовая потребность в принадлежности к значимой общности и признании, о которых говорил А. Маслоу. В соответствии с его теорией потребностей человек стремится быть частью группы и быть ею ценным после удовлетворения базовых потребностей; полисубъектное образовательное сообщество естественным образом отвечает этому стремлению, создавая ощущение причастности к общему делу и уважения со стороны коллег [10, с. 114].

На самой вершине пирамиды Маслоу находится самоактуализация, и именно в полиагентной, творческой среде сотрудничества у будущего учителя появляются возможности максимально раскрыть свой потенциал, попробовать себя в разных ролях, реализовать инициативы [10, с. 385].

Определенные шаги к полисубъектной форме предпринимаются в рамках модернизации педагогического образования. Примером может служить развитие сетевых образовательных программ и консорциумов.

Сетевая форма реализации образовательных программ, закреплённая в российском законодательстве об образовании, позволяет нескольким организациям совместно разрабатывать и вести образовательную программу. В педагогических вузах появились форматы, реализуемые в партнерстве со школами и другими вузами или научными организациями. Исследователи фиксируют, что в сетевых программах достигается интеграция разноплановых ресурсов и возникает полицентрическое управление учебным процессом – фактически формируется полисубъектная среда, где роли преподавателя, наставника от школы, куратора практики и т. д. объединены общей целью подготовки специалиста.

Также в последние годы по инициативе Министерства просвещения созданы Центры непрерывного развития профессионального мастерства педагогов в регионах – площадки, где взаимодействуют педагогические вузы, институты повышения квалификации, школы и работодатели для подготовки и переподготовки учителей.

Проекты (как, например, федеральная программа «Учитель будущего») направлены на формирование профессиональных сообществ учителей-наставников и молодых педагогов, что также является шагом к полисубъектности в масштабах системы: опытные учителя, методисты, ученые и студенты объединяются для обмена опытом и совместного обучения.

В опыте зарубежных стран мы можем найти примеры поли(много)субъектных моделей подготовки учителей. В Финляндии система педагогического образования известна тесной связью университетов со школами: студенты с первых лет обучения активно вовлечены в деятельность при базовых школах, а учителя этих школ участвуют в университетских программах как преподаватели-наставники [4, с. 47].

Модель «университет – школа» рассматривается финскими исследователями как ключевой фактор успеха подготовки учителей, обеспечивая единство теории и практики и взаимодействие разных субъектов на всех этапах.

В США получила развитие концепция Professional Development Schools («школ профессионального развития»), которые функционируют на основе партнерства между университетом и общеобразовательным учреждением, совместно обучая будущих учителей прямо на базе школьной жизни [14, с. 15].

Вовлечение нескольких институтов и групп стейкхолдеров в единый процесс подготовки педагогов повышает ее качество и релевантность, что созвучно идеям полисубъектного

подхода (несмотря на то что терминология за рубежом может быть иной, суть (в многосубъектном участии) близка).

Полисубъектная форма профессионального педагогического образования представляет собой перспективное направление развития педагогических исследований и практики. Ее реализация требует комплексных изменений.

На основе проведенного анализа можно сформулировать вероятные пути решения исследуемой проблемы:

1) на институциональном уровне – разработать и внедрить механизмы сетевого взаимодействия педагогических вузов с базовыми школами и другими образовательными организациями (например, через соглашения о сетевых программах, создание опорных баз практики, совместные кафедры в школах);

2) на нормативно-управленческом уровне – обеспечить участие всех заинтересованных сторон в управлении программами подготовки учителей (создавать координационные советы с участием представителей вузов, школ, работодателей в сфере образования, родительской общественности, включать их в работу по обновлению ФГОС и образовательных стандартов);

3) на содержательно-методическом уровне – пересмотреть программы подготовки с позиций полисубъектности, усилив компоненты, связанные с командной работой, проектной деятельностью в школах, педагогическими стажировками под руководством практиков-наставников, коммуникацией с семьей и сообществом;

4) на уровне профессиональной культуры – стимулировать формирование сообществ и горизонтальных связей между преподавателями вузов и школьными педагогами, студентами и опытными учителями (путем проведения совместных семинаров, практикумов, конференций, создания менторских пар «учитель-наставник – студент» и т. п.), что будет способствовать преодолению отчужденности и развитию атмосферы сотрудничества;

5) в научно-исследовательском плане – продолжить изучение полисубъектных моделей в образовании, в том числе с опорой на междисциплинарные подходы (синергетика, теория самоорганизации, социальная психология групп и др.), чтобы глубже понять механизмы совместной субъектности и условия ее формирования.

Выводы. Таким образом, полисубъект представляет собой самоорганизующуюся систему, состоящую из совокупности субъектов, объединенных общими целями и динамично взаимодействующих друг с другом в процессе самообразования. Он превращает индивидуальные потребности в мотивы для достижения коллективных результатов, при этом обеспечивая устойчивость своей структуры благодаря механизмам саморегуляции и внешним взаимодействиям. Это позволяет ему на разных этапах развития адаптироваться к изменениям окружения через кооперацию, коммуникацию и делегирование, формируя новые ценности и социальную среду, в которой высоко ценятся совместные усилия и достижения, а также создаются возможности для саморазвития участников.

В заключение подчеркнем, что переход к полисубъектной форме профессионального образования – это сложный, но необходимый шаг в развитии педагогической системы. Он отвечает запросам современного общества на гибкого, творческого, кооперативного учителя, способного работать в команде и выстраивать продуктивные коммуникации. Полисубъектная образовательная среда, основанная на идеях самоорганизации, сотрудничества и равноправия участников, позволяет в полной мере реализовать личностный потенциал будущих педагогов. Она создает «наиболее благоприятные условия для развития» и формирует у участников опыт совместного решения задач, что является важнейшим навыком в XXI в.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Афанасьева О. Ю., Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А., Зникина Л. С.* Полисубъектность образовательного процесса в высшей школе как фактор профессионального становления будущих учителей // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* – 2023. – № 2(50). – С. 46–55.
3. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Москва ; Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.
4. *Вачков И. В.* Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 36–50.
5. *Иванова С. П.* Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессионально-личностной компетентности учителя // *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки.* – 2013. – № 3. – С. 161–170.
6. *Коваленко В. И.* Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на материале вузов МВД России). – Белгород : Изд-во БелГУ, 2004. – 300 с.
7. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основания синергетики: человек, конструктивность, самоорганизация. – М. : КомКнига, 2005. – 270 с.
8. *Кролевецкая Е. Н.* Полисубъектное взаимодействие как основа профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе // *Современные наукоемкие технологии.* – 2022. – № 12-2. – С. 347–352.
9. *Кролевецкая Е. Н.* Полисубъектность личности будущего педагога как психолого-педагогическое явление // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2022. – Вып. 74-3. – С. 162–165.
10. *Маслоу А.* Мотивация и личность : пер. с англ. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. – М. : Наука, 1976. – 328 с.
12. *Сластенин В. А., Асадуллин Р. М.* Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности // *Сибирский педагогический журнал.* – 2005. – № 5. – С. 3–19.
13. *Сластенин В. А., Колесникова И. А.* Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М. : Академия, 2006. – 283 с.
14. *Фалунина Е. В.* Психология полисубъектной личности и полисубъектный подход в образовании // *Евразийский Союз Ученых.* – 2019. – № 2(59). – С. 15–16.
15. *Шаршов И. А.* Ведущие тенденции и принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе в условиях модернизации и повышения конкурентоспособности российского высшего образования // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* – 2013. – № 11(127). – С. 74–84.

Статья поступила в редакцию 29.04.2025

REFERENCES

1. *Abul'hanova-Slavskaya K. A.* Strategiya zhizni. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. *Afanas'eva O. Yu., Bystraj E. B., Skorobrenko I. A., Znikina L. S.* Polissub'ektnost' obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole kak faktor professional'nogo stanovleniya budushchih uchitelej // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* – 2023. – № 2(50). – S. 46–55.
3. *Bondarevskaya E. V., Kul'nevich S. V.* Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya. – Moskva ; Rostov-na-Donu : Uchitel', 1999. – 560 s.
4. *Vachkov I. V.* Polissub'ektnoe vzaimodejstvie v obrazovatel'noj srede // *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki.* – 2014. – T. 11, № 2. – S. 36–50.
5. *Ivanova S. P.* Polissub'ektnoe vzaimodejstvie v social'no-pedagogicheskoy srede kak faktor razvitiya professional'no-lichnostnoj kompetentnosti uchitelya // *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-gumanitarnye i psihologo-pedagogicheskie nauki.* – 2013. – № 3. – S. 161–170.
6. *Kovalenko V. I.* Polissub'ektnoe upravlenie razvitiem obrazovatel'noj sistemy (na materiale vuzov MVD Rossii). – Belgorod : Izd-vo BelGU, 2004. – 300 s.
7. *Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P.* Osnovaniya sinergetiki: chelovek, konstruktivnost', samoorganizaciya. – M. : KomKniga, 2005. – 270 s.
8. *Krolevetskaya E. N.* Polissub'ektnoe vzaimodejstvie kak osnova professional'noj podgotovki budushchih pedagogov v vuze // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii.* – 2022. – № 12-2. – S. 347–352.
9. *Krolevetskaya E. N.* Polissub'ektnost' lichnosti budushchego pedagoga kak psihologo-pedagogicheskoe yavlenie // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* – 2022. – Vyp. 74-3. – S. 162–165.
10. *Maslou A.* Motivaciya i lichnost' : per. s angl. – SPb. : Evraziya, 1999. – 478 s.
11. *Rubinshteyn S. L.* Principy i puti razvitiya psihologii. – M. : Nauka, 1976. – 328 s.
12. *Slastenin V. A., Asadullin R. M.* Formirovanie lichnosti uchitelya kak sub'ekta pedagogicheskoy deyatel'nosti // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* – 2005. – № 5. – S. 3–19.

13. Slastenin V. A., Kolesnikova I. A. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii : ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po ped. special'nostyam. – M. : Akademiya, 2006. – 283 s.

14. Falunina E. V. Psihologiya polisub"ektnoj lichnosti i polisub"ektnyj podhod v obrazovanii // Evrazijskij Soyuz Uchenyh. – 2019. – № 2(59). – S. 15–16.

15. Sharshov I. A. Vedushchie tendencii i principy vzaimodejstviya sub"ektov obrazovatel'nogo processa v vuze v usloviyah modernizacii i povysheniya konkurentosposobnosti rossijskogo vysshego obrazovaniya // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2013. – № 11(127). – S. 74–84.

The article was contributed on April 29, 2025

Сведения об авторе

Фоминых Светлана Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>, ermakovaso@rambler.ru

Author Information

Fominykh, Svetlana Olegovna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>, ermakovaso@rambler.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
5.8. Педагогические науки	
5.8.1.	Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.2.	Теория и методика обучения и воспитания
5.8.7.	Методология и технология профессионального образования
5.9. Филологические науки	
5.9.1.	Русская литература и литературы народов Российской Федерации
5.9.2.	Литературы народов мира
5.9.3.	Теория литературы
5.9.4.	Фольклористика
5.9.5.	Русский язык. Языки народов России
5.9.6.	Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков)
5.9.7.	Классическая, византийская и новогреческая филология
5.9.8.	Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
5.9.9.	Медиакоммуникации и журналистика

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

- 1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);
- 2) метаданные:
 - а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;
 - б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
 - в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
 - г) благодарность;
 - д) аннотацию на русском и английском языках;
 - е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

- а) введение;
 - б) актуальность исследуемой проблемы;
 - в) материал и методы исследования;
 - г) результаты исследования и их обсуждение;
 - д) выводы;
- 4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

Метаданные статьи

Краткие сведения об авторе(ах). Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

Заглавие. Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

Сведения об организации (аффилиация) включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

Благодарность (Acknowledgement). Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности этих лиц является обязательным.

Аннотация (Abstract). Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т. е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

- введение (Introduction);
- актуальность исследуемой проблемы (Relevance);
- материал и методы исследования (Materials and Methods);
- результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);
- выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

Ключевые слова (Keywords) включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

Перевод метаданных. Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме непереводаемых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет собой стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

Оформление статьи

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc (*.docx) или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т. п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

Разделы статьи

Объем публикации. В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

Структура. Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

Блок «Введение» должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

Блок «Актуальность исследуемой проблемы» содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

Блок «Материал и методы исследования» включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

Блок «Результаты исследования и их обсуждение» содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Блок «Выводы» содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формулировок, приведенных в предыдущих разделах статьи.*

Списки литературы и цитирование

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, прейскурантом на публикацию статей.**

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (*.doc, *.docx или *.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И. И., Сидоров И. И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказаться от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписка с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Рецензирование

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный

уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (double-blind). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т. е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Бадахова Р. Я., Чотчаева М. Х.</i>	Реализация текстовых категорий ретроспекции и проспекции в повести М. Батчаева «Элия».....	3
<i>Гарипова- Хасанишина В. М.</i>	Религиозная лексика в «Самоучителе для русских по-татарски и для татарь по-русски» Г. А. Вагапова	11
<i>Зимина Е. А.</i>	Лексические способы реализации имплицитной оценки в немецкоязычных печатных СМИ.....	18
<i>Квернадзе Э. Т., Миллер Д. Г.</i>	Трансформация социально-политических парадигм развития медиапространства	26
<i>Мартынова И. Н.</i>	Особенности функционирования каламбуров в сказках Нортон Джастера	35
<i>Скуднякова Е. В.</i>	Тургеневская традиция в творчестве Ю. П. Казакова: природа и человек.....	42
<i>Яковлева Я. А.</i>	Время чтения как метрика удобочитаемости	51

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Васильева Е. В., Хрисанова Е. Г.</i>	Внеурочная воспитательная деятельность как инструмент профилактики делинквентного поведения младших школьников.....	59
<i>Драндров Г. Л., Кисапов Н. Н.</i>	Организационно-методические условия формирования психической готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях.....	68
<i>Драндров Д. А.</i>	Педагогические условия применения смешанного обучения общественно-научным предметам в основной общеобразовательной школе.....	76
<i>Еремеева А. Р.</i>	Интерактивные способы расширения словарного запаса в контексте ESP.....	86
<i>Ефимов Л. А.</i>	Историографические этапы изучения наследия чувашского просветителя И. Я. Яковлева последней четверти XIX – начале XXI в.	95

<i>Зайцева В. П.</i>	Надежность и валидность образовательных онлайн-викторин.....	104
<i>Иванов В. Н.</i>	Элитарная ориентированность личности: сущность и структура	111
<i>Понасенко А. В.</i>	Педагогические и организационные основы подготовки архивистов в РСФСР в 1920–1930-е гг.	123
<i>Фоминых С. О.</i>	Исследование потенциала перехода к полисубъектной модели организации педагогического образования в России	135
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		144

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Badakhova R. Ya., Chotchaeva M. Kh.</i>	Realization of textual categories of retrospection and prospection in M. Batchaev's novel "Eliya"	3
<i>Garipova- Khasanshina V. M.</i>	Religious vocabulary in "Self-instruction book for Russians in Tatar and for Tatars in Russian" by G. A. Vagapov	11
<i>Zimina E. A.</i>	Lexical methods of implementing implicit evaluation in German-language printed media.....	18
<i>Kvernadze E. T., Miller D. G.</i>	Transformation of socio-political paradigms of media space development.....	26
<i>Martynova I. N.</i>	Functioning features of puns in Norton Juster's fairy tales	35
<i>Skudnyakova E. V.</i>	Turgenev's tradition in the works of Yu. P. Kazakov: nature and man	42
<i>Iakovleva Ia. A.</i>	Reading time as readability metric	51

PEDAGOGICS

<i>Vasilyeva E. V., Khrisanova E. G.</i>	Extracurricular educational activities as a tool for prevention of delinquent behavior of primary school students	60
<i>Drandrov G. L., Kisapov N. N.</i>	Organizational and methodological conditions for the formation of mental readiness of military personnel to work in extreme conditions	68
<i>Drandrov D. A.</i>	Pedagogical conditions for blended teaching of social science subjects in secondary schools	76
<i>Eremeeva A. R.</i>	Interactive ways of improving vocabulary in the context of ESP	86
<i>Efimov L. A.</i>	Historiographical stages of studying the legacy of the Chuvash enlightener I. Ya. Yakovlev in the last quarter of the 19 th – early 21 st centuries.....	95
<i>Zaytseva V. P.</i>	Reliability and validity of online educational quizzes	104

<i>Ivanov V. N.</i>	Elitist orientation of personality: essence and structure	111
<i>Ponassenko A. V.</i>	Pedagogical and organizational foundations of archival training in the rsfsr in the 1920s–1930s	123
<i>Fominykh S. O.</i>	Research of the potential of transition to a polysubject model of organization of pedagogical education in Russia.....	135
INFORMATION FOR THE AUTHORS		144

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2025. № 2(127)

Редакторы Д. В. Андреева,
 Е. Н. Засецкова

Корректор Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет А. В. Савинкина

Подписано в печать 27.06.2025. Выход в свет 11.07.2025.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 19,2.
Тираж 500 экз. Заказ № 512. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38